

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

LAURA FERRARI MONTEMEZZO

UM GALHO NA ÁRVORE DA MÚSICA NEGRA: MOVIMENTO *HIP HOP* E *RAP* NO
ENSINO DE HISTÓRIA E NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS DA EDUCAÇÃO
BÁSICA

Porto Alegre
2018

Laura Ferrari Montemezzo

Um galho na árvore da música negra: Movimento *Hip Hop* e *Rap* no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Orientador: Prof. Dr. José Rivair Macedo.

Porto Alegre

2018

CIP – Catalogação na Publicação

M777g Montemezzo, Laura Ferrari.

Um galho na árvore da música negra : Movimento Hip Hop e Rap no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica / Laura Ferrari Montemezzo. – 2018.

121 f. : il.

Orientação : Prof. Dr. José Rivair Macedo.

Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

1. História – Ensino. 2. Educação de base. 3. Hip Hop. 4. Rap. I. Macedo, José Rivair. II. Título.

CDU 930:37

FOLHA DE APROVAÇÃO

Laura Ferrari Montemezzo

Um galho na árvore da música negra: Movimento *Hip Hop* e *Rap* no ensino de história e nas relações étnico-raciais da educação básica

Trabalho de conclusão apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História

Aprovada em: _____ de _____ de 2018.

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. José Rivair Macedo – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof^a. Dr^a. Caroline Pacievitch – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Antônio Donizeti Fernandes – Universidade Estadual do Norte do Paraná

Prof^a. Dr^a. Carla Beatriz Meinerz – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Me. Walter G. R. Lippold – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Aos estudantes que dividem a rotina e a vida comigo, cinco dias por semana. É por eles e elas que esse trabalho foi realizado.

AGRADECIMENTOS

Um trabalho de mestrado é um processo pesado e solitário. Passado o primeiro ano, quando as disciplinas se encerram, entramos num período de escrita em que pouco compartilhamos nossas angústias e conquistas. Entretanto, nesse percurso, algumas pessoas foram importantes para que hoje esse trajeto esteja concluído. Faço questão de citá-las nominalmente nas linhas abaixo.

Em primeiro lugar gostaria de agradecer à minha pequena grande família: minha irmã, Luciana, por sempre incentivar minha carreira profissional e por ser uma professora e mulher de uma competência sem igual, além de ter me presenteado com dois lindos sobrinhos, Rafaela e Gabriel, cheios de amor e de vida. Ao meu pai, Eclair por todo o incentivo na vida, por ser um exemplo de homem, forte e amável como ele sabe ser. À minha mãe Vera, que infelizmente não compartilhou a alegria da minha entrada no mestrado e nem a alegria da conclusão, mas que me ensinou durante toda a vida a valorizar o estudo e a seguir meus sonhos. Mãe, tu faz falta, mas deixou muito de ti dentro de mim. E por fim, ao meu marido Gabriel, que esteve ao meu lado durante todo o processo do mestrado, partilhando das dores e alegrias do percurso, aprendendo junto comigo e colaborando nas ideias da pesquisa. Além de companheiro tu és co-responsável por esse trabalho. Vencemos juntos mais essa batalha!

Aos meus amigos dessa jornada chamada vida, só tenho a agradecer pelas trocas, distrações e amor que compartilhamos no dia a dia: Said, Paty, Amanda, Grazi, Jana, Dani Soares, Luciano, Aline e Antônia, Clarissa e Valentim, Carol Bassegio, Carol Pacievitch, Valter, Bruno, Marcela, Michele, Dimi, Kali e Gustavo (sobretudo pelas valiosas indicações de bibliografia). Vocês são o que de mais valioso existe na vida!

Agradeço também ao programa de pós-graduação em Ensino de História, o ProfHistória, pela oportunidade de crescimento profissional das pessoas que estão na sala de aula da Educação Básica. Em especial agradeço ao meu orientador, José Rivair Macedo, por aceitar me orientar e por todos os ensinamentos e trocas que tivemos. Às professoras Mara Rodrigues e Caroline Pacievith agradeço as ricas orientações e debates, que qualificaram minha prática e pesquisa. Sou grata também pelas dicas e sugestões do Walter Lippoldi, que contribuíram bastante para minha pesquisa.

Agradeço imensamente meus colegas e parceiros dessa louca jornada que é a sala de aula. Aos “revoltados do IE”, Guilherme, Luana, Betina, Louise, André e em especial ao Wagner e a Martina, obrigada pela parceria e pelos ensinamentos sobre a sala de aula, a militância, a amizade e as relações raciais na escola e no mundo! Sem o apoio da Martina em especial, esse trabalho provavelmente não teria saído.

Por fim agradeço a todos os estudantes com os quais tenho o privilégio de conviver nas escolas que atuo, pois com eles e elas aprendo e me reinvento constantemente. Em especial gostaria de agradecer a todos os estudantes da atual turma 211 do Instituto de Educação General Flores da Cunha, com quem eu tive o prazer de realizar a pesquisa desse trabalho e aos meninos da turma 311 de 2016, Sandro, Iuri e Arthur: foi com vocês que a negritude e a música negra invadiram minha rotina. Nesse processo, vocês foram os professores e eu a aluna, obrigada de coração.

RESUMO

O trabalho utilizou o *rap*, uma das manifestações da cultura Hip Hop, surgida no final do século XX nos EUA, fruto da resistência do povo negro e resultante do processo de urbanização; para refletirmos sobre as relações étnico-raciais na escola. Portanto, a pesquisa pretendeu através do *rap*, representado aqui como uma manifestação diaspórica, compreender a forma com que os estudantes percebem rupturas e continuidades de resistência do povo negro ao longo da história do Brasil bem como as africanidades e os marcadores da diferença presentes na sociedade brasileira. Os principais objetivos do trabalho são: pensar juntamente com os estudantes, o quanto as relações sociais atuais do Brasil são fruto do processo de escravização do povo negro ao longo da história; desenvolver com os estudantes noções sobre rupturas e permanências nos processos históricos, identificar o racismo cotidiano na escola e na sociedade, buscar no continente africano ligações de identidade negra brasileira e positivar essas identidades, pensar o *rap* e o Hip Hop como expressões resultantes da diáspora africana, bem como outras características da negritude brasileira; conhecer e valorizar com os estudantes o protagonismo do povo negro, educar para o combate do racismo e das práticas discriminatórias em consonância com a Lei 10.639/03 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. A metodologia do trabalho se baseou na análise de atividades realizadas com uma turma de Ensino Médio, ao longo de alguns encontros em sala de aula e a produção resultante desse trabalho foram baobás desenhados pelos próprios estudantes.

Palavras-chave: Ensino de história. Saberes e práticas no espaço escolar. Cidadania e identidade social. Ensino das relações étnico-raciais. Diáspora. *Rap*.

ABSTRACT

The work used rap, one of the manifestations of Hip Hop culture, which emerged at the end of the 20th century in the USA, as a result of the resistance of the black people and resulting from the process of urbanization; to reflect on ethnic-racial relations in school. Therefore, the research sought through rap, represented here as a diasporic manifestation, to understand the way in which students perceive ruptures and continuities of resistance of the black people throughout the history of Brazil as well as the Africanities and markers of difference present in society Brazilian. The main objectives of the work are: to think together with the students, how much the current social relations of Brazil are fruit of the process of enslavement of the black people throughout history; develop with students notions about ruptures and permanence in historical processes, identify daily racism in school and society, search the African continent for links of Brazilian black identity and positivize these identities, think of rap and Hip Hop as expressions resulting from the African diaspora , as well as other characteristics of Brazilian negritude; to know and value with students the protagonism of the black people, to educate to combat racism and discriminatory practices in accordance with Law 10.639/03 and the National Curricular Guidelines for the Education of Ethnic-Racial Relations and for the Teaching of History and Afro-Brazilian and African Culture. The methodology of the work was based on the analysis of activities carried out with a high school class, during some meetings in the classroom and the resulting production of this work were designed by the students themselves.

Keywords: History teaching. Knowledge and practices in school space. Citizenship and social identity. Teaching of ethnic-racial relations. Diaspora. Rap.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - Questão 42, prova de Ciências Humanas, caderno azul do Enem 2017	53
Ilustração 1 – Baobá 01	82
Ilustração 2 – Baobá 02	85
Ilustração 3 – Baobá 03	87
Quadro 2 – Palavras mais citadas pelos estudantes no trabalho em grupo.....	89

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
2 A TEORIA POR TRAZ DA SALA DA AULA	19
3 O MOVIMENTO <i>HIP HOP</i> E O ENSINO DE HISTÓRIA	41
4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	64
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	90
BIBLIOGRAFIA	94
APÊNDICE A – Atividade de Sondagem	101
APÊNDICE B – Materiais usados nas aulas expositivas.....	102
APÊNDICE C – Letras das músicas Boa Esperança e Mandume. Link para o Clipe da música Mandume. Atividade de análise das letras.....	109
APÊNDICE D – Atividade de análise das letras	116
APÊNDICE E – Questionário de avaliação das atividades	120

1 INTRODUÇÃO

O trabalho que se apresenta procurou utilizar o *rap* e o movimento *Hip Hop* como suporte disparador para a discussão das relações étnico-raciais na escola. Tomando como ponto de partida duas letras do rapper Emicida, realizei um trabalho com estudantes do Ensino Médio da rede Estadual do Rio Grande do Sul, que envolvia a análise e reflexão sobre as músicas e um trabalho criativo de confecção de cartazes com baobás, árvores nativas da região sul da África, que carregam uma simbologia e importância histórica para os povos da diáspora. O objetivo final do percurso pedagógico foi tentar identificar a forma como os estudantes percebem rupturas e continuidades de resistência do povo negro ao longo da história do Brasil bem como as africanidades e os marcadores da diferença presentes na sociedade brasileira, através das ações individuais e em grupo dos estudantes, realizadas em sala de aula. Partindo da noção de diáspora como um processo de espalhamento e semeadura, podemos dizer que as ações culturais e de resistência dos povos negros na América “[...] cresceram e floresceram, ajudando a dar ao mundo o aspecto colorido que tem hoje” (RICKI *apud* PEREIRA, 2012, p. 48). Partindo desses pressupostos, procurei construir junto aos estudantes, aulas e atividades em que esse tema se fizesse presente e que servissem de reflexão a respeito da história dos povos negros da América, mais especificadamente do Brasil. Elenco agora alguns pontos que julgo importantes para a motivação da realização desse trabalho.

Realizar um trabalho pedagógico que envolva o assunto das relações étnico-raciais, num país com o histórico de preconceito racial e segregação social com o Brasil, é entrar na temática dos “temas sensíveis”, uma vez que abordamos assuntos que dizem respeito não só à história do como um todo, mas também à formação identitária e à história de vida de inúmeros jovens que estudam nas escolas públicas do país. Portanto,

[...] a opção pela abordagem de temas sensíveis, como escravidão, ditadura, violência ou homofobia, parece ser algo não muito distante das aulas de história – ao contrário, parece ter sido uma opção que tem redefinido a velha narrativa aparentemente natural de que a história é cronologia e consiste nas ações do homem (sic) num tempo contínuo (GIL *et al.*, 2017, p. 23).

Lidar com esse tipo de temática em sala de aula é mexer em aspectos frágeis da história dos estudantes, que vivenciam cotidianamente casos de racismo e

diferenças sociais atribuídas às questões de cor e etnia. Estudantes negros sentem na pele o que é o preconceito racial, estudantes brancos precisam urgentemente se reconhecer como uma raça¹ na sociedade e questionar seus privilégios e suas práticas racistas.

Cabe destacar também, como ponto central para o desenvolvimento da pesquisa, a promulgação em 2003, da Lei nº 10.639, que dá origem ao Artigo 26A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, fruto da luta antirracista do movimento negro, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da temática “História e cultura afro-brasileira”. Essa lei vem

[...] cumprir um extraordinário papel. Obrigando a inclusão da História da África e do Negro no Brasil no ensino básico vai suprir o que [...] tornou-se uma demanda social. É parte da ampla e irreprimível vontade da maioria do povo brasileiro se conhecer melhor, para ser melhor e construir uma sociedade melhor (PEREIRA, 2012, p. 26).

A demanda gerada por essa lei, tanto nos níveis de Ensino Básico como no Superior, abre espaço para que novas pesquisas possam ser pensadas e realizadas na universidade e nas escolas, na lógica do ensino comprometido com a luta antirracista. Não apenas a escola básica tem o dever de incluir nos seus planos de ensino, nas atividades cotidianas e no calendário escolar ações referentes ao debate das relações étnico-raciais e ao combate ao racismo. Seria importante também, que o saber acadêmico colaborasse com as produções da escola básica a fim de oferecer formação inicial adequada aos estudantes de graduação e instrumentos e subsídios para que os professores e professoras possam pensar suas práticas, frente à nova demanda do ensino.

Infelizmente, depois de 15 anos da promulgação da Lei nº 10639, ainda temos poucos espaços acadêmicos se dedicam a pensar esse assunto, não só nas faculdades de licenciatura, mas também nos cursos de formação inicial de inúmeras outras profissões, que reproduzem racismo cotidianamente nos seus espaços de trabalho. No âmbito da universidade em que realizei esse trabalho de mestrado, a maioria dos cursos de graduação não oferece uma disciplina sobre as relações raciais no Brasil.

¹ Cabe ressaltar que o conceito utilizado nesse trabalho utiliza-se do viés sociológico, que enfatiza que raça que se baseia na dimensão social e política do referido termo. Ao longo de todo o trabalho, essa ideia ficará melhor acentuada.

Por sua vez, é importante tomar como ponto de partida o racismo no cotidiano dos espaços escolares. Nas escolas em que trabalho, o racismo mostra sua face de maneiras bem diversas, às vezes velado, às vezes em forma de “brincadeiras” entre os estudantes e às vezes de forma clara, nos comentários ditos na sala dos professores. Sobre esse tema, Gomes entende que

[...] na escola, no currículo e na sala de aula, convivem de maneira tensa valores, ideologias, símbolos, interpretações, vivências e preconceitos. Nesse contexto, a discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. (GOMES, 2012, p. 105).

O mito da democracia racial colabora para que se reproduza na escola a ideia equivocada de que somos todos iguais e que em nosso país não existe racismo. Falar sobre relações étnico-raciais em sala de aula é, impreterivelmente, falar sobre preconceito racial e suas formas de manifestação e “[...] como professores(as) ou cidadãos(ãs) comuns, não podemos mais nos silenciar diante do crime de racismo no cotidiano escolar, em especial se desejamos realmente ser considerados educadores e ser sujeitos de nossa própria história” (BRASIL, 2006, p. 12).

Do ponto de vista pessoal minha motivação para a realização dessa pesquisa se deu por dois vetores: em primeiro lugar, meu contato com o feminismo fez-me perceber como integrante de um grupo oprimido na sociedade, e este fato me tornou mais consciente e empática com outros grupos oprimidos, especialmente com as pessoas negras. Enquanto pessoa branca no Brasil, me identifiquei como alguém que reproduz racismo cotidianamente, que invisibiliza e silencia negritudes presentes na sociedade e na escola, da mesma forma que identifiquei o machismo cotidiano sobre mim, que sou mulher. Essa tomada de consciência me fez perceber que eu deveria rever minhas práticas racistas cotidianamente, assumir minha branquitude privilegiada na sociedade brasileira e lutar pelo combate ao preconceito racial, a partir do lugar social que ocupo, num contexto de desigualdade racial. Segundo Lourenço Cardoso

A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos, objetivos, isto é, materiais palpáveis que colaboram para construção social e reprodução do preconceito racial, discriminação racial ‘injusta’ e racismo. Uma pesquisadora proeminente desse tema Ruth Frankenberg define: a branquitude como um lugar estrutural de onde o sujeito branco vê os outros, e a si mesmo, uma

posição de poder, um lugar confortável do qual se pode atribuir ao outro aquilo que não se atribui a si mesmo. (CARDOSO, 2010, p. 611).

Portanto, pessoas brancas como eu não podem discutir relações raciais sem antes repensar da ideia de branquitude na sociedade brasileira. Sendo a branquitude um padrão, ela é invisibilizada na sociedade como um conjunto de regras a ser seguido: pessoas brancas têm em geral dificuldade de enxergar sua cor, suas características físicas e suas epistemologias como padrões, muitas vezes confundindo elas com a “normalidade”. Não existe o “normal” e o “anormal” na sociedade, existe sim uma relação de poder entre cores de pele, saberes e vivências, que determinam lugares sociais que certas pessoas ocupam ou não. Entender-me como pessoa branca que tem uma identidade racial que me confere privilégios e que obtêm vantagens na sociedade única e exclusivamente por conta do meu pertencimento de cor, é o ponto de partida para realizar um trabalho sobre esse assunto no campo da educação. Entretanto, não é meu objetivo assumir a postura de protagonista nesse assunto, pois meu discurso nesse trabalho, na prática em sala de aula e na sociedade em geral é de contestar meus privilégios, como já mencionei, aprender com os meus erros, buscar referências intelectuais e militantes descolonizadas e refletir sobre os preconceitos raciais que ainda reproduzo e os silenciamentos que ainda realizo. Porém, enquanto educadora e cidadã tenho o dever de estar atenta aos racismos do dia a dia, seja na escola, na rua, em mim e em outras pessoas, além de pensar e estudar ações pedagógicas que dialoguem com as relações raciais brasileiras, a fim de diminuir desigualdades e de fomentar o debate sobre esses assuntos na sala de aula, bem como afirma Cardoso, chamando a atenção para a

[...] importância do conceito de branquitude para a luta antirracista na área da educação. O papel da educação seria de suma importância desde que esteja voltado para a aplicação de uma pedagogia que colabore com a supressão das hierarquias raciais, por isso não seria sensato que o conceito de branquitude seja ignorado tanto a realidade norte-americana quanto na sul-americana (CARDOSO, 2010, p. 619).

Juntamente a esses pontos importantes para pensar a prática e o trabalho que se apresenta, no ano de 2015 realizei com colegas das disciplinas de geografia, sociologia e biologia a exposição fotográfica intitulada “Instituto de Educação na luta contra o racismo” que fez parte das atividades do Instituto de Educação General Flores

da Cunha programadas para a Semana da Consciência Negra daquele ano. Nessa exposição participaram duas turmas que na época estavam no segundo ano do Ensino Médio e que hoje já concluíram essa etapa de formação escolar. A atividade partiu da produção de cartazes com frases racistas ouvidas e pronunciadas no cotidiano, escritas pelos próprios estudantes. Esses mesmos estudantes fizeram fotos segurando os cartazes com frases como “Não é racismo! Mas prefiro mina de pele clarinha”, “O samba está no teu sangue”, “Tu está na minha lista negra”, “Isso é serviço de preto”, “Você é privilegiada por ser cotista”, “Sabe aquela moreninha?”, entre outras. As fotos foram expostas no saguão da escola e causaram reações diversas sobre o tema, uma vez que muitas pessoas que circulavam pelo espaço da escola se identificavam pronunciando e ouvindo as mesmas frases de denúncias. Posteriormente, a exposição esteve durante quatro meses no Museu de Comunicação Social Hipólito José da Costa, localizado no centro de Porto Alegre. Essa atividade, me fez perceber que eu pronunciava cotidianamente algumas dessas frases sem perceber o quanto reproduzia racismo. Portanto aprendi com os estudantes e com os meus colegas (dois deles que participaram do projeto são negros) a não pronunciar mais essas frases para não reproduzir racismo.

No campo das motivações pessoais, está também meu gosto musical pelo o *rap*. Embora esse gênero musical tenha entrado em minha vida há pouco tempo, com o passar dos anos fui conhecendo artistas e músicas que me fizeram – e fazem – aprender e acabei por gostar e escutar cada vez mais *rap*. Dois rappers, considerados por Ricardo Teperman como a “nova geração do rap brasileiro”, fizeram com que eu passasse a apreciar cada vez mais esse tipo musical: Criolo e Emicida. A sonoridade das músicas, em conjunto com as letras com teor de denúncia social trazem um outro significado para as canções, dando a elas uma potencialidade pedagógica bastante grande. A partir daí minha ação sobre o assunto se tornou cada vez mais enfática, até o momento em que decidi trabalhar com esse tema, aliando o ensino de história, ao *rap* e a cultura afrodescendente no mestrado profissional, motivação que resultou no trabalho apresentado aqui.

Outro ponto relevante para a elaboração do trabalho é, no caso específico da escola onde o trabalho foi realizado, considerar as culturas juvenis do contexto escolar: uma boa parte dos estudantes do Ensino Médio já tem uma bagagem considerável sobre o Movimento *Hip Hop* e a cultura do *rap*, pois nos intervalos das aulas é comum ver uma pequena roda de meninos fazendo as batalhas de rima e

vivendo a cultura *Hip Hop* dentro e fora da escola, através da música, da dança, da arte e do estilo. A escola também realiza com uma certa frequência, eventos de apresentações culturais dos estudantes, onde as batalhas de rima e os *Slans*² estão bastante presentes. O Instituto de Educação General Flores da Cunha recebe estudantes das mais diferentes áreas da cidade, muitos deles vindos de locais periféricos de Porto Alegre, como os bairros Bom Jesus e Cruzeiro e Lomba do Pinheiro. A vivência desses estudantes no universo do *Hip Hop* dá-se antes mesmo de chegarem na escola, através das ações nos bairros onde vivem e do gosto musical. Na escola, eles trocam informações e aproveitam as aulas para se expressar. Em especial gostaria de citar um grupo de três meninos, citados nos agradecimentos, que foram meus alunos nos anos de 2014, 2015 e 2016 e que ao longo de todo esse tempo me ensinaram sobre o que é negritude, o que é *rap* e Movimento *Hip Hop*. Portanto, o trabalho parte de um interesse meu pela temática, mas conjuga com a observação dessa cultura juvenil de rua, representada nesse caso, pela cultura *Hip Hop*.

Por último, cabe ressaltar a tentativa de positivar a cultura e a presença negra na escola, desassociado apenas da temática da escravidão, do exotismo e do subdesenvolvimento. Romper com os estereótipos sobre o continente africano, através dos estudos de suas culturas e manifestações diaspóricas no Brasil é garantir o protagonismo do povo negro no processo de construção da identidade nacional e da história do nosso país. É tentar despertar nos estudantes, sejam eles negros ou brancos, motivações para que se reconheçam nas heranças africanas e afro-brasileiras e valorizem essas formas de cultura e resistência.

É sabido que cada vez mais trabalhos sobre o ensino de história têm se destacado no cenário intelectual do Brasil. A oportunidade de desenvolver trabalhos nessa temática

[...] traz para o centro do debate acadêmico o ensino desta disciplina como objeto de investigação em diálogo com a História Cultural e a Educação, possibilitando que aportes teóricos e metodológicos da História e da Educação dialoguem na construção de investigações com autoria de quem vive a sala de aula todos os dias. (GIL *et al.*, 2017, p. 15).

² Os Slans são encontros periódicos que ocorrem nas ruas de várias cidades e que têm como objetivo realizar batalhas de rima e poesia em espaços públicos. Cada participante lê sua rima num tempo estipulado pela organização do evento. Hoje em dia, em Porto Alegre, existem Slans temáticos, como o Slan Chamengo, Slan Peleia e o Slan das Minas. Todos eles podem ser facilmente encontrados nas redes sociais.

Um trabalho de pesquisa em ensino de história, nos moldes do que o Profhistória exige elementos diferentes dos que costumamos ver num trabalho de mestrado acadêmico: primeiro porque pesquisamos nossa própria prática e isso interfere diretamente no andamento e conclusão da pesquisa, uma vez que problematizamos os fazeres escolares estando participando como agentes do cotidiano escolar (GIL *et al.*, 2017). Em segundo lugar, porque a rotina de pesquisa e escrita estão constantemente permeadas pela nossa rotina de trabalho em sala de aula que é exaustiva na maioria das vezes. Em contraponto a essas dificuldades, temos a oportunidade de repensarmos nossa prática em sala de aula, o que é um alento em algumas vezes, visto que vivemos numa rotina atribulada e cansativa, que aos poucos, vai retirando nosso tempo e disponibilidade para repensarmos nossas aulas e atividades, dando sentido para os acontecimentos e narrativas escolares, as vezes negligenciados pela rotina cansativa.

Em meu percurso nesse mestrado pude presenciar esses dois contextos: por vezes me sentia bastante satisfeita em poder voltar à universidade, qualificar meu trabalho e ter novos aprendizados que não tive a oportunidade de conhecer ao longo da graduação. Entretanto, durante outras vezes a angústia era o que prevalecia, por não dar conta das demandas da escola e do mestrado e por pensar que se tivesse mais tempo a pesquisa teria ficado bem mais qualificada. Ponto esse que considero essencial de ser repensado nos mestrados profissionais, onde apenas dois anos não dão conta da demanda que a especificidade da pesquisa exige. Estamos iniciando uma caminhada dos mestrados profissionais na área de história da UFRGS, portanto precisamos estar atentos para que revisões devemos fazer no trabalho prático dos professores e professoras que desenvolvem seus trabalhos educativos.

Com relação à estrutura do trabalho, o mesmo está dividido em três capítulos. No capítulo 01 procurei traçar um breve panorama dos estudos sobre raça, racismo e diáspora, três conceitos norteadores para minha pesquisa, bem como trazer contribuições de intelectuais negras para pensarmos o assunto da negritude e das relações raciais brasileiras, no contexto do ensino de história, das relações étnico-raciais e do Movimento *Hip Hop*. No capítulo 02 busquei apresentar elementos da história e formação do Movimento *Hip Hop* nas Américas e no Brasil, bem como relacioná-lo com o estudo das relações étnico-raciais no ensino básico e no ambiente escolar. E finalmente, no capítulo 03 apresento a descrição do percurso pedagógico desenvolvido com os estudantes, as atividades realizadas e a análise das mesmas,

com base em referenciais do ensino de história, das temporalidades históricas, dos estudos sobre relações raciais e da pesquisa da própria prática.

Espero que esse trabalho possa ser aproveitado por outros professores e professoras, que contribua para outras práticas pedagógicas e que extrapole o espaço acadêmico, servindo não apenas para a obtenção de um título, porque para uma professora como eu, o conhecimento só faz sentido se for compartilhado.

2 A TEORIA POR TRAZ DA SALA DA AULA

*“É mais do que fazer barulho e ver retomar o que nosso por direito
Por eles continuávamos mudos, quem dirá fazer história por livro feito
Entenda que descendemos de África e temos como legado ressaltar a diáspora de um povo oprimido”
Mel Duarte – Mandume (EMICIDA et al., 2015, faixa 12).*

Todo trabalho de ensino de história deve estar pautado em conceitos que justifiquem sua elaboração. É claro que os professores e professoras contam bastante com sua criatividade e com os anseios dos estudantes, mas todo esse trabalho, na medida do possível, deve se pautar em estudos e conceitos já estabelecidos a fim de que se possa pensar sobre a aprendizagem dos estudantes a partir das atividades desenvolvidas. No presente trabalho, elenco alguns conceitos que considero imprescindíveis para que eu possa pensar a sequência didática realizada, as bases do texto como um todo e que são importantes para a aprendizagem dos estudantes.

Em primeiro lugar se faz importante refletir sobre o conceito de Nação, aquela nos moldes da formação dos Estados Nacionais Europeus, que são ensinados aos estudantes no sétimo ano do Ensino Fundamental e no segundo ano do Ensino Médio. Esse conceito além de ter espaço específico destinado dentro do currículo da Escola Básica, permeia toda a noção dos conteúdos ensinados e vivenciados ao longo de todo o processo educacional das crianças e adolescentes: desde muito pequenas, as crianças são condicionadas a cantar o hino nacional, a aprender sobre a bandeira e a cultivar sentimentos e ações nacionalistas. E o tipo de “nação” que permeará essas ações e aprendizagens é a nação nos moldes europeus, pensada e formada no século XIV e XV no Velho Mundo. Segundo, Mario Rufer:

[...] la nación es un concepto-entidade: imaginada, imaginaria, historicamente construida, simbolicamente producida o como más acomode a nuestras sensibilidades teóricas. El acuerdo generalizado es que la nación “no existe ontológicamente”, pero “produce efectos”, moviliza prácticas y en connivencia com los constructos políticos, origina vías de acción y reacción, em defesa o em oposición a su significante. (RUFER, 2016, p. 275).

Essa mesma “nação” é a responsável por selecionar características que servirão ou não para qualificar um grupo de pessoas, pertencentes a uma comunidade nacional. É nessa seleção que algumas violências históricas são lembradas, mas outras tantas são esquecidas, abalizando a ideia defendida por Nilma Lino Gomes, de que o currículo escolar é colonizado, estando aprisionado aos moldes e

epistemologias europeizantes, sem considerar outras formas de fazer e de saber, características das periferias intelectuais, como a África e a América Latina. Seguimos na eterna seleção do que é mais relevante para a homogeneização da população e poucas vezes outros tipos de nação e de Estado são pensados e ensinados na sala de aula, o que faz com que a maioria dos estudantes não se questione sobre a criação dessa estrutura, tratando ela como algo dado e quase natural na história da humanidade. Partindo desse ponto é que acredito ser imprescindível rever e questionar em mim e nos estudantes o conceito de Nação. Até porque quando colocamos em xeque a historicidade desse processo podemos tratar do assunto pelo viés de como seria se não houvesse essa estrutura imaginada, de como as coisas poderiam ter sido de outro modo (RUFER, 2016, p. 279).

Creio também que seja necessário refletir sobre o conceito de identidade nacional que foi importante para pensarmos nosso país como uma comunidade relativamente homogênea ao longo dos séculos e que surge com a emergência do Estado-Nação Moderno, na Europa e com o processo de Independência do Brasil no século XVIII. Em meados do século XIX pensar a identidade nacional passava por considerar um modo de lidar com as diferenças, a partir da elaboração de noções como a homogeneização social, que se manifestou das mais diversas formas ao longo da história do Brasil: processo de embranquecimento da população, adoção de símbolos considerados marginalizados (o samba, a capoeira e o carnaval, por exemplo), como símbolos “nacionais” e o mito da democracia racial. Como bem foi pontuado por Rebeca Contijo a respeito da relação entre as três raças formadoras do Brasil:

Freyre apresentou as diferenças excludentes ou contrastivas, mas aquelas que somavam, complementavam. Afirmou que, apesar dos profundos conflitos presentes na história da colonização brasileira, a mestiçagem – entendida como mistura das raças e culturas – acabara predominando. (GONTIJO, 2003, p. 60).

Percebe-se, ao longo da formação identitária do Brasil, o trabalho e a dedicação intelectual para que as diferenças não fossem valorizadas e que para a mestiçagem e a noção de democracia racial prevalecesse. Resultou de todo esse processo, uma lógica escravista, senhorial e de preconceito racial velado, que molda, até os dias atuais, as relações sociais no Brasil, negando constantemente o caráter

positivo das diferenças e das contribuições nacionais dos povos de origem africana que para cá vieram.

Todavia, há alguns poucos anos a noção de identidade nacional tem se modificado e atualmente lidamos com a noção de “identidades culturais”, na qual a diferença é assumida, respeitada e passa a ser elemento constituinte da nossa nacionalidade. Ao contrário do que o mito da democracia racial propagava, hoje têm sido desenvolvidas propostas didáticas na escola que privilegiam a diversidade, e nosso objetivo como professores e professoras é que grupos sociais antes excluídos da história nacional tenham sua história e sua memória respeitada e valorizada, fazendo parte da nacionalidade brasileira, uma vez que “[...] a escola seria um espaço privilegiado para o estudo da pluralidade, pois é considerada como lugar de convivência entre pessoas de diferentes origens, com costumes e dogmas religiosos variados, com visões de mundo das mais diversas” (GONTIJO, 2003, p. 63). Ao longo dos anos, muitos grupos sociais tiveram seu direito à história negado socialmente e mantido pelas tradições didáticas, que juntas procuravam “[...] ‘naturalizar’ diferenças e fazer de questões políticas e históricas dados ‘inquestionáveis’ da própria biologia” (SCHWARCZ, 2012, p. 20), entretanto hoje o Brasil têm significados diferentes para grupos e pessoas diferentes, sendo assim, nossa nacionalidade está em constante reinterpretação e isso se dá através de projetos de disputas sociais, que por vezes, conquistam espaços.

Um desses grupos sociais que há mais de cinco décadas luta pelo direito à história, à memória e à identidade são os grupos pertencentes aos Movimentos Negros Brasileiros. Entender a trajetória de luta dos movimentos negros é imprescindível para que possamos pensar o ensino de África e das relações étnico-raciais existentes no contexto atual. Pois conforme bem afirma Pereira, “[...] podemos dizer que a população negra compõe uma das matrizes formadoras da sociedade brasileira, mas suas memórias e histórias em geral não são contadas e estudadas nas escolas de nosso país” (PEREIRA, 2011, p. 4). Quando essas memórias aparecem é, na maioria das vezes, pelo viés da democracia racial, da noção de apaziguamento e harmonia entre as três raças que compõe o Brasil. A Lei nº 10.639/03³ significou um

³ A lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos 26-A, 79-A e 79-B: “Art. 26-A – Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e

passo importante no processo de descolonização dos currículos e um marco nas discussões sobre o ensino das relações étnico-raciais: ela é fruto da luta antirracista dos movimentos negros brasileiros, que ao longo de décadas buscaram o reconhecimento da história negra do nosso país através dos sistemas de ensino formais. O acesso ao ensino da população negra e o reconhecimento da história da África e dos afrodescendentes como parte da história nacional é ponto importante para que essa população se sinta protagonista e representada na história brasileira. Essa luta não se iniciou com a promulgação da lei, ao contrário, os Movimentos Negros durante boa parte do século XX e XXI se organizaram como movimento social onde um dos seus principais objetivos era a conquista ao acesso dos espaços formais de ensino, como escolas e universidades. Segundo Santos, “[...] a valorização da educação formal foi uma das várias técnicas sociais empregadas pelos negros para ascender de *status*” (SANTOS, 2015, p. 21) e afirma ainda o mesmo: “[...] os negros compreenderam que sem educação formal dificilmente poderiam ascender socialmente, ou seja, obter mobilidade vertical individualmente ou coletivamente, numa sociedade em pleno processo de modernização” (SANTOS, 2015, p. 22). No Brasil, não houve segregação racial nos moldes dos EUA e da África do Sul, entretanto nosso racismo “à brasileira”, pautado no mito da democracia racial de Gilberto Freyre, excluiu a população negra dos espaços de ensino durante longos anos.

Entretanto, cabe ressaltar, que apesar de terem acesso negado aos espaços formais de ensino durante os anos do pós abolição, as populações negras criaram seus espaços de ensino como forma de resistência dessa exclusão intelectual. Já na década de 1929, a “Mocidade Negra”, reivindicava espaços de debate e de encontros para tratar da questão da educação do povo negro. Percebemos que assim como no início do século XX, ao longo de toda década de 1970, os Movimentos Negros se dedicaram à pauta da educação. A consequência dessa trajetória de lutas, resultou na obrigatoriedade do Ensino Fundamental para todas as crianças do país, expressa na Constituição Cidadã de 1988, que garante o acesso à educação para todas as crianças brasileiras, inclusive crianças negras, a partir dos seis anos de idade, e a posterior promulgação da Lei nº 10.639 em 2003.

o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras”. “Art. 79-B – O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’. (BRASIL, 2003).

A inclusão dessa parcela da população nas escolas proporcionou que parte considerável da população negra pudesse pensar sua vida e ascensão social através do caminho do ensino e também trouxe demandas até o momento ainda não pensadas nas escolas básicas: como seguir ensinando história nos moldes eurocêntricos, que privilegiam unicamente a história da Europa e das pessoas que se diziam descendentes de europeus? Como seguir ensinando uma história que não levasse em consideração, para a formação de nosso país, o trabalho e a cultura negra? É a partir da entrada da população negra nas escolas que a luta dos Movimentos Negros passam por garantir o ensino de África e dos afrodescendentes nas instituições de ensino. Em 2003 a obrigatoriedade se mostra na forma da lei e associada a outras políticas contemporâneas de ações afirmativas, escolas, grupos sociais e universidades passam a considerar as contribuições negras na história do Brasil para além da noção de Gilberto Freyre.

A inclusão desses temas nos currículos da escola básica e das universidades, bem como a política de cotas para entrada nas instituições de Ensino Superior vai ao encontro de uma demanda histórica dos Movimentos Negros e proporciona espaços de debates até então não tratados, como o tema do racismo e a ruptura com a epistemologia eurocentrada. Considerar a história do povo negro para além do período escravista no Brasil é oportunizar o protagonismo negro na sala de aula e conforme afirma Gomes, “[...] trata-se de uma (re)construção histórica alternativa e emancipatória, que procure construir uma história outra que se oponha à perspectiva eurocêntrica dominante” (GOMES, 2012, p. 107). Basta fazer um exercício de empatia, conforme muito bem aponta Ana Maria Gonçalves,

Boa parte da população branca brasileira sabe de suas origens europeias e cultiva, com carinho e orgulho, o sobrenome italiano, o livro de receitas da bisavó portuguesa, a menorá que está há várias gerações na família. Quem tem condições vai, pelo menos uma vez na vida, visitar o lugar de onde saíram seus ancestrais e conhecer os parentes que ficaram por lá. E os descendentes dos africanos da diáspora? (GONÇALVES, 2017, *online*).

Quando o(a) estudante negro(a), se vê “representado(a)” na escola apenas no momento em que o professor ou a professora explica conteúdos sobre a escravidão brasileira isso não lhe traz sentimentos positivos de representatividade. Sempre que inserimos a história da África, dos africanos que vieram para o nosso país (mesmo que na condição de escravizados), que trabalharam, lutaram, resistiram e produziram cultura, podemos dialogar de uma forma diferente com os estudantes,

sejam eles negros ou não. Com os estudantes negros, podemos dialogar a partir da noção de pertencimento a um grupo social que contribuiu para a formação da nossa identidade nacional e deve ser valorizado. Com os estudantes não negros, podemos dialogar a partir da ideia de que todos e todas possam conhecer e valorizar a cultura negra como constituinte da nossa brasilidade, assim como consideram outras culturas difundidas nas escolas.

Nesse sentido, creio ser importante dialogar com três conceitos que orientarão minha pesquisa e análise dos materiais formulados por mim para os encontros em sala de aula e produzidos pelos estudantes: diáspora, identidades e currículo colonizado.

Como afirmei anteriormente, há muito tempo se consagrou a prática que temos nas escolas e nas universidades de ensinar com base na cronologia e história europeia. Tem se tornado uma tarefa difícil a tentativa de romper com essa lógica, uma vez que a maioria dos professores recebe uma formação baseada nessa temporalidade e epistemologia. Mesmo com a promulgação da lei, torna-se complicado saber como procedermos com esse impasse: incluímos África na cronologia europeia, ou criamos uma sequência didática que contemple a África e os afrodescendentes fora da lógica temporal europeia? A mesma metodologia poderia valer inclusive para o Brasil e a América Latina, como foi bem pontuado no texto inicial da BNCC, do ano de 2016, que infelizmente acabou sendo alterado no momento da sua aprovação. Acredito que a segunda opção seja a mais adequada, uma vez que se “encaixamos” África na sequência europeia, continuamos correndo o risco de vermos a história africana e afrodescendente somente pela ótica dos europeus.

A proposta desse trabalho tenta romper com essa lógica, uma vez que a sequência didática realizada será inserida em turmas de primeiro ano do Ensino Médio, ano que a princípio estuda conteúdos com pouca ligação à temática. No primeiro ano, os estudantes devem aprender sobre noções de teoria de história (fontes históricas, trabalho do historiador, etc) e em seguida estudar Pré-História e Antiguidade Oriental e Ocidental. Como meu problema de pesquisa lida com uma manifestação cultural fruto do tráfico transatlântico, estamos falando de uma cronologia distante da trabalhada no primeiro ano do Ensino Médio. Assim sendo, quando pensamos uma forma diferente de organizar os conteúdos para incluir personagens antes silenciados na sala de aula ampliamos o direito à educação, outros sujeitos invisibilizados entram no espaço escolar e isso faz cada vez mais nos

questionarmos sobre nosso currículo colonizado, dentro da escola básica e da universidade, nesse sentido que Gomes afirma que

[...] é nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. (GOMES, 2012, p. 100).

Isto posto, é importante que tenhamos condições para se desvincular da epistemologia imposta há séculos na organização do ensino de história, para que assim, possamos valorizar de forma genuína o protagonismo negro na nossa sociedade e também nos enxergarmos como pessoas que temos na nossa formação identitária, contribuições da cultura negra e afrodescendente, resultante da diáspora. O *rap* é uma delas, entre tantas outras.

Esse estilo musical é visto no país como marginalizado, estigmatizado e também sofre preconceito por ser um ritmo de origem negra. Percebe-se que na história do nosso país, ritmos de origem negra somente são aceitos pela sociedade em geral e vistos com valorização depois que são incorporados pela branquitude: como é o caso do rock e do samba. O *rap* e o *funk* seguem sendo ritmos relegados às populações mais humildes e com menos instrução intelectual⁴. É nesse sentido que devemos, como Nilma Lino Gomes (2012) afirma, considerar que a descolonização dos currículos passa por assumirmos conflitos, negociações e desconforto, para que assim possamos pensar fora da caixa eurocêntrica. O segundo ponto importante do referencial teórico é o das identidades ligadas a noção de diáspora: o Movimento *Hip Hop* e por consequência o *rap* são vistos como movimentos de caráter diaspórico, portanto se faz necessário pensar os conceitos de identidades (ligado ao movimento pós-colonial) e de diáspora para entendermos de que forma essas manifestações culturais negras significaram para as populações que as protagonizaram e de que forma eles se aplicam para os dias atuais, onde é necessário que essas características do povo negro sejam reconhecidas e positivadas.

⁴ Vide matéria publicada recentemente sobre um projeto em tramitação nas instâncias do Governo Federal sobre a criminalização do Funk: <<https://musica.uol.com.br/noticias/redacao/2017/05/26/lei-para-criminalizar-o-funk-recebe-20-mil-assinaturas-no-site-do-senado.htm?cmpid=fb-uolnot>>.

Segundo afirma Stuart Hall (2003), a migração caribenha para a Grã Bretanha no pós II Guerra Mundial simboliza o nascimento da diáspora negra afro-caribenha. Esse movimento migratório e o anterior, onde muitas pessoas foram transportadas de forma compulsória para a região caribenha e para o litoral do Brasil, são significativos no processo de reconstrução das identidades negras no Novo Mundo. Nesse sentido que as identidades se tornam múltiplas, em oposição à noção de identidade nacional, homogênea e única, que pode ter respondido bem às necessidades do projeto de Estado-Nação, durante o século XIX no Brasil, mas que não dá conta dos anseios e necessidades atuais da sociedade brasileira. Cada dia mais se reivindica o reconhecimento de outras identidades, que durante muitos anos foram deixadas de lado, em prol do que poderia se chamar de um “projeto de nação”.

Hall lança a pergunta “[...] como devemos ‘pensar’ as identidades inscritas nas relações de poder, construídas pela diferença, e disjuntura?” (HALL, 2003, p. 28). Que contribuições desse autor podemos usar para pensarmos o caso do Brasil, de sua constituição social e identitária e de tudo que esse processo possa significar? Temos uma história nacional marcada pela exploração, pela escravidão, pelo genocídio e pela busca incessante por parte das elites de silenciamento e apagamento de uma história que não fosse a ‘genuinamente’ europeia. Ao longo dos 388 anos em que nosso país esteve sob o regime de trabalho escravista, as populações negras que aqui chegavam e posteriormente seus descendentes, sequer eram considerados seres humanos, pela legislação portuguesa (e posteriormente pela brasileira), sendo considerados propriedade, como animais e bens móveis e imóveis.

Após o ano de 1888, quando a escravidão foi abolida do nosso país (diga-se de passagem, fomos o último país da América a encerrar o sistema de trabalho escravo), as elites vigentes no Brasil iniciaram um processo sistemático de desvalorização da população negra, seja através do regime de imigração europeia, para ocupar postos de trabalhos antes ocupados por pessoas negras, seja por um discurso de racismo científico que minuciosamente foi relegando a população negra, no momento recém liberta, ao pior tipo social que o país poderia ter. Seria no mínimo ingênuo afirmar que todo esse processo sistemático de inferiorização negra não produzisse reflexos fortes na sociedade atual brasileira. Apesar de todo o avanço democrático e social que nosso país viveu nas últimas décadas, principalmente pós 1989, ainda temos uma sociedade fortemente marcada pelo racismo velado e pela rejeição ao diferente, no que diz respeito às identidades diversas. Como bem pontua

Hall se referindo ao caso caribenho, mas que serve bastante para pensarmos o caso brasileiro,

[...] as questões da identidade cultural na diáspora [...] têm provado ser tão inquietantes e desconcertantes para o povo caribenho justamente porque, entre nós, a identidade é irrevogavelmente uma questão histórica. Nossas sociedades são compostas não de um, mas de muitos povos. Suas origens não são únicas, mas diversas. Aqueles aos quais originalmente a terra pertencia, em geral, perecem há muito tempo – dizimados pelo trabalho pesado e a doença. [...] todos que estão aqui pertenciam originalmente a outro lugar. Longe de construir uma continuidade com os nossos passados, nossa relação com essa história está marcada pelas rupturas mais aterradoras, violentas e abruptas. (HALL, 2003, p. 30).

Assim sendo, parto desse pressuposto para entender a negritude no Brasil e para pensar as ações que norteiam o trabalho: somos um povo fruto do processo de diáspora e constituídos por inúmeras identidades que devem ser respeitadas, levadas em consideração (ainda mais no espaço escolar) e que tem cada uma sua colaboração para a formação da sociedade brasileira. O que me interessa aqui e no processo pedagógico com os estudantes é caminhar junto a eles e elas para que percebam que as colaborações do povo negro afrodescendente são tão importantes quanto as de outras etnias que vivem no Brasil, para que, através disso, os estudantes possam desconstruir estereótipos sobre o continente africano, sobre a negritude no Brasil e suas características identitárias. A intenção é que estudantes negros se reconheçam positivamente na construção do país e que estudantes brancos sintam parte dessa negritude tão presente na história do Brasil e que por inúmeras vezes é silenciada.

Na questão dos conceitos, por último, cabe tratar o *rap* na perspectiva da diáspora africana: o Movimento *Hip Hop* é, conforme já foi comentado, um movimento diaspórico na medida em que é fruto da reinvenção da cultura negra no novo mundo. Segundo seu processo de formação o Movimento *Hip Hop* acompanha o que Hall diz: “[...] é a história da produção da cultura, de músicas novas e inteiramente modernas da diáspora – é claro, aproveitando-se dos materiais e formas de muitas tradições musicais fragmentadas” (HALL, 2003, p. 38). Percebemos no *rap* algumas características que podem ser remetidas à origem africana, como por exemplo a forte presença da oralidade e da corporeidade.

No Brasil e nos EUA o *rap* surgiu através das batalhas de rima, que se baseiam principalmente na improvisação e na oralidade, tão importante para a cultura

de boa parte dos países africanos. Entretanto, as origens africanas param aí: o que podemos identificar como características do Movimento *Hip Hop* e do *rap* são uma série de elementos frutos do processo da diáspora: denúncia social, movimento urbano, de periferia, etc. Como bem pontuou Hall sobre essa relação intrincada entre África e Novo Mundo, na condição das pessoas que saíram dos mais diversos lugares do continente para compulsoriamente viver e trabalhar em regiões da América e que desse processo reinventaram sua cultura:

[...] a África passa bem, obrigado, na diáspora. Mas não é nem a África daqueles territórios agora ignorados pelo cartógrafo pós-colonial, de onde os escravos eram sequestrados e transportados, nem a África de hoje, que é, pelo menos, quatro ou cinco 'continentes' diferentes embrulhados num só, suas formas de subsistência destruídas, seus povos estruturalmente ajustados a uma pobreza moderna devastadora. A 'África' que vai bem nesta parte do mundo é aquilo que a África se tornou no Novo Mundo, no turbilhão violento do sincretismo colonial, reforjada na fornalha do panelão colonial. (HALL, 2003, p. 40).

Partindo dessa perspectiva que tenta romper com a colonialidade é pertinente que sejam consideradas nesse trabalho as contribuições de intelectuais negras brasileiras para pensarmos o ensino das relações étnico-raciais, a partir da análise de letras de música negra brasileira. Como uma das metodologias do trabalho é perceber identidades negras e aspectos relacionados a história do povo negro brasileiro através da música, acredito ser importante dedicar parte do trabalho para percebermos quais relações podem ser relevantes de traçarmos entre a música negra, nesse trabalho representada pelo *rap* e pelo *funk*, e as contribuições históricas e sociais da intelectualidade negra brasileira. Durante a prática pedagógica fui percebendo também que os rappers mesmo não sendo profissionais acadêmicos ou intelectuais voltados para divulgar o conhecimento acadêmico a respeito de questões que envolvem a diáspora, a negritude e suas correlações, trazem em suas letras essas informações e através do veículo musical, esses conceitos se tornam mais acessíveis aos jovens que consomem suas músicas. Portanto, história, discursos sobre o passado, diáspora, negritude e intelectualidade negra ficam acessíveis nas músicas, um veículo associado de antemão com o entretenimento.

Deste modo, optei por utilizar conceitos cunhados por quatro autoras, a saber: Beatriz Nascimento, Sueli Carneiro, Lelia Gonzalez e a já citada, Nilma Lino Gomes e relacionar suas principais ideias com variadas letras de *rap*, não apenas letras do Emicida que foi utilizado nas atividades em sala de aula, mas também de

outros artistas, como Racionais Mcs, Criolo, Karol com K, Tássia Reis, Sara Donato e Issa Paz, bem como outros artistas da musicalidade negra, como Mc Carol Bandida e Elza Soares. Esses artistas estão presentes na musicalidade dos jovens das escolas públicas e suas poesias podem contribuir muito para a aprendizagem nas aulas de história.

Em contraposição ao conhecimento estabelecido pelo cânone, que considera apenas o saber produzido dentro dos muros das universidades (sob “rigorosos” métodos de pesquisa e análise) como legítimo, podemos contar com uma rica e variada produção intelectual negra que aos poucos se torna reconhecida dentro do espaço acadêmico. As autoras citadas poucas vezes são lidas e debatidas no curso de História da UFRGS, apesar de trazerem contribuições imprescindíveis para pensarmos o Brasil e suas relações étnico-raciais dentro da perspectiva da historiografia brasileira. Combinado as análises intelectuais dessas autoras, podemos considerar os e as rappers e artistas negros citados nesse trabalho como intelectuais também, uma vez que os mesmos trazem reflexões musicais riquíssimas para entendermos nosso país e nossa história. A seguir elenco os principais conceitos de cada autora e sua relação com a produção musical negra selecionada para o presente trabalho⁵.

Beatriz Nascimento, é uma das intelectuais mais contundentes desse panteão negro

[...] nasceu em Aracaju, Sergipe, a 12 de julho de 1942, filha de uma dona de casa e um pedreiro. Aos sete anos, [...] migrou com sua família dessa região pobre do Nordeste para o Rio de Janeiro, onde cresceu no subúrbio de Cordovil. Historiadora, conclui o Bacharelado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 1971. Depois de obter seu diploma, tornou-se estagiária no Arquivo Nacional, no Rio de Janeiro, e em seguida se pós graduou pela Universidade Federal Fluminense (UFF) em 1981. Ao deixar a UFF, iniciou o doutorado em comunicação pela UFRJ, tendo com orientador o incomparável sociólogo e jornalista Muniz Sodré. Seus estudos foram abruptamente interrompidos em 28 de janeiro de 1995, quando foi assassinada ao defender uma amiga vítima de um parceiro violento. (PINTO; CHALHOUB, 2016).

O principal conceito empregado pela autora é o de “Quilombo”. Beatriz Nascimento percebe características ancestrais à formação dos quilombos com

⁵ Cabe ressaltar que os trechos das músicas citadas nesse trabalho são apenas um recorte do que a música negra pode contribuir para pensarmos questões sobre negritude, resistência, quilombo, religiosidade, diáspora, etc. A produção musical negra brasileira é bem mais extensa do que a apresentada nesse trabalho.

aspectos atuais da sociedade brasileira. O quilombo, portanto, é um espaço de luta, de comunidade e pode ser sintetizado em um território alternativo, onde a resistência a aculturação europeia é exercitada. Para essa intelectual, as favelas são espaços atuais quilombolas por excelência, como podemos perceber a seguir:

[...] de forma bastante assertiva, ela teorizou a “favela” como um espaço de quilombo. Ao conceituar favelas como quilombos, Beatriz Nascimento defende uma noção mais ampla de quilombo, que vai além do conceito de comunidades remanescentes, para sugerir que essas comunidades são territórios negros que a um só tempo representam coletividades políticas, sociais, culturais e ancestrais. Para ela, os quilombos são espaços negros autônomos de libertação definidos por sua continuidade histórica. (PINTO; CHALHOUB, 2016).

A noção de quilombo de Nascimento está intimamente ligada com a questão da ancestralidade e da religiosidade negra. Assim sendo, o quilombo é um meio pelo qual a população negra constrói sua identidade, como bem afirma Christen Smith, o quilombo é “[...] um indiscutível exemplo de identidade negra brasileira diacrônica e de um modelo viável e exclusivamente afro-brasileiro de organização social, formação de Estado e autodeterminação” (SMITH *apud* PINTO; CHALHOUB, 2016). O Movimento *Hip Hop*, representado aqui pelo *rap*, tem esse sentido também, pois a própria história do Movimento *Hip Hop* como um movimento cultural já demonstra seu caráter de quilombo como espaço cultural de resistência. Consequentemente podemos perceber ideias relacionadas a esse conceito em algumas letras de *rap* que enfatizam questões de resistência, ancestralidade e religiosidade negra. Seguem alguns exemplos nos trechos das letras abaixo:

NEGO DRAMA

Racionais Mcs

Eu visto preto / Por dentro e por fora / Guerreiro / Poeta entre o tempo e a memória / [...] / Aquele louco que não pode errar / Aquele que você odeia / Amar nesse instante / Pele parda / Ouço funk / E de onde vem / Os diamantes / Da lama. (MANO BROWN, 2002, faixa 5).

Nesses dois trechos selecionados, percebemos a noção de resistência negra bem presente nas estrofes da música. Mano Brown se identifica como um guerreiro, que transita “entre o tempo e a memória”, sendo um representante da resistência entre a dominação do passado e a autoafirmação do presente. Da mesma forma que remete sua ancestralidade africana, quando canta “*de onde vem os*

diamantes/ da lama”, tendo como referência essa pedra preciosa encontrada em abundância na África do Sul. Nos trechos a seguir, percebemos relações semelhantes:

FIO DE PRUMO

Criolo

Laroyê bará / Abra o caminho dos passos / Abra o caminho do olhar / Abra caminho tranquilo pra eu passar / Laroyê legbá / Tomba o mal de joelhos / Só levantando o ogó / Dobra a força dos braços que eu vou só / Laroyê eleguá / Guarda ilê, onã, orum / Coba xirê deste funfum / Cuida de mim que eu vou pra te saudar / Que eu vou pra te saudar / Muros de concreto infeto / De pedra, cal, cimento e dejetos / Aponta pra cabeça, ori [...]. (CRIOLO; GERMANO, 2014, online).

NAS ÁGUAS

Criolo

“Nas águas do mar eu vou me benzer, vou me banhar / Nas águas do mar eu vou pedir perdão, pra abençoar” (CRIOLO, 2017, faixa 4).

Nos trechos selecionados acima, Criolo explora musicalmente aspectos da religiosidade negra, um recurso utilizado em boa parte de suas músicas, não só nas letras, mas nas batidas também, que muitas vezes remetem aos sons produzidos em Casas de Santo. Percebemos nos trechos, saudações a Exú, o orixá que une as pontas de tudo e que é responsável pelo equilíbrio, bem como menções ao Bará, ao Eleguá, às Casas de Camdonblé, à Iemanjá entre outras referências da religiosidade de matriz africana, como por exemplo o Ori, que simboliza a cabeça, por onde se dá a entrada para o Axé e força dos Orixás, sendo uma metáfora bastante explorada também por Beatriz Nascimento, como podemos perceber nesse trecho do artigo de Allysson Garcia: “A metáfora de Ori emerge como a rearticulação entre cabeça e corpo, entre intelecto e corporeidade, contribuindo para repensar a identidade pessoal e coletiva dos negros” (GARCIA, 2009, p. 129).

Nos próximos fragmentos percebemos relações entre os saberes construídos e os saberes considerados inferiores por parcelas da população:

SUCRILHOS

Criolo

Calçada pra favela, avenida pra carro / céu pra avião, e pro morro descaso / Cientista social, Casas Bahia e tragédia / Gosta de favelado mais que Nutella / [...] / Pode colar, mas sem arrastar / Se arrastar, a favela vai cobrar / Acostumado com sucrilhos no prato / Morango só é bom com a preta de lado / [...] / E é Di Cavalcanti, Oiticica e Frida Kahlo / Têm o mesmo valor que a benzedeira do bairro (CRIOLO, 2011, faixa 8).

Nas passagens dessa música, Criolo realiza uma comparação muito interessante, fazendo críticas ácidas à intelectualidade que se preocupa constantemente em estudar e pensar a pobreza e as populações mais humildes do Brasil, mas que segue fechada na sua bolha social, acreditando que basta estudar o “favelado” para contribuir socialmente com a diminuição das desigualdades sociais do país. Além dessa crítica, Criolo afirma que a “benzedeira do bairro”, aqui representando uma sabedoria dita popular, tem o mesmo valor que artistas valorizados pela intelectualidade branca e ligados aos espaços de saber consagrados, como as universidades, por exemplo.

A seguir, selecionei fragmentos de três músicas que nos ajudam a pensar outras questões:

LINHA DE FRENTE

Criolo

O nó da tua orelha ainda dói em mim / E Cebolinha mandou avisar / Que Quando a "fleguesa" chegar / Muitos pãezinhos há de degustar / Magali faz a cadência da situação / É que essa padaria nunca vendeu pão / E tudo que é de ruim sempre cai pra cá / Tem pouca gente na fronteira, então é só chegar / O dinheiro vem pra confundir o amor / O santo pesado que tá sem andor / Na turma da Mônica do asfalto / Cascão é rei do morro e a chapa esquentá fácil (CRIOLO, 2011, faixa 10).

LEVANTA E ANDA

Emicida

Quem costuma vir de onde eu sou / Às vezes não tem motivos pra seguir / Então levanta e anda, vai, levanta e anda / Vai, levanta e anda / Mas eu sei que vai, que o sonho te traz / Coisas que te faz prosseguir / Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda / Vai, levanta e anda, vai, levanta e anda / [...] / Irmão, você não percebeu / Que você é o único representante / Do seu sonho na face da terra / Se isso não fizer você correr, chapa / Eu não sei o que vai / Eu sei cansa / Quem morre ao fim do mês / Nossa grana ou nossa esperança

/ Delírio é equilíbrio / Entre o nosso martírio e nossa fé / Foi foda contar migalha nos escombros / Lona preta esticadas, enxada no ombro / E nada vim, nada enfim / Recria sozinho / Com a alma cheia de mágoa e as panela vazia / Sonho imundo só água na geladeira / E eu querendo salvar o mundo / No fundo é tipo David Blaine / A mãe assume, o pai some de costume / No máximo é um sobrenome / Sou o terror dos clone / Esses boy conhece Marx / Nós conhece a fome / Então cerra os punho, sorria / E jamais volte pra sua quebrada de mão e mente vazias (EMICIDA; RAEL DA RIMA, 2013, faixa 2).

PANTERA NEGRA

Emicida

A era vem selvagem / Pantera sem amarra / Montra garra negra / Eu trouxe a noite como camuflagem / Sou vingador, vingando a dor / Dos esmagados pela engrenagem / Ceis veio golpe, eu vim Sabotage / Místico, mil orixás num panteão, bravo (EMICIDA, 2018, online).

As músicas “Linha de Frente”, de Criolo, e “Levanta e Anda” e “Pantera Negra”, de Emicida, resgatam de formas bem diferentes a questão da resistência negra, podendo ser relacionadas com na noção de quilombo proposta por Beatriz Nascimento. Sob a mesma temática que “Negro Drama”, dos Racionais, mas com recursos líricos diferentes, esses trechos das três músicas, apresentam a resistência sob outros vieses: “Linha de Frente”, usa a metáfora das histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, escritas por Maurício de Souza, para descrever cenas cotidianas de espaços de venda de drogas. Nessa cena específica, o personagem mais humilde da história em quadrinhos, Cascão, é o dono do morro. “Levanta e Anda” é mais direta na sua rima, mas nem por isso menos complexa. O rapper salienta o quanto a vivência em áreas humildes pode ser fator de dificuldades, mas também de tenacidade para seguir adiante, apesar da maré contrária. Por fim, “Pantera Negra”, último lançamento musical de Emicida, música feita especialmente por conta do lançamento, em fevereiro de 2018, do filme homônimo da franquia da Marvel, onde os personagens do filme trazem exemplos de representatividade, resistência e autoafirmação em espaços onde pouco vemos personagens e atores ou atrizes negros(as). O lançamento de Pantera Negra abriu espaço para inúmeras discussões sobre esses assuntos, trazendo a tona a importância da representatividade negra. Emicida enfatiza esse ponto, mas também rima sobre resistência negra, relacionada aqui, mais uma vez, com o principal conceito de Nascimento, o quilombo.

A segunda autora abordada é Lélia Gonzalez, intelectual negra que

[...] nasceu em Belo horizonte, Minas Gerais, e migrou com a extensa família para o Rio de Janeiro, então capital do país, sob a proteção financeira do irmão mais velho, jogador de futebol no Flamengo. Com a ajuda familiar e incentivos financeiros de uma família de classe média branca para quem trabalhava na adolescência, ela tornou-se a única entre os seus irmãos a atingir um elevado grau de escolaridade, Diplomou-se em História, Geografia e Filosofia na Universidade da Guanabara, atual Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Tornou-se professora secundária e posteriormente seguiu a carreira docente de terceiro grau, ocupando cadeiras em importantes estabelecimentos de ensino superior fluminenses, a exemplo da Pontifícia Universidade Católica e Universidade Estadual do Rio de Janeiro. (PINTO; CHALHOUB, 2016).

Lélia Gonzalez também disserta sobre importantes conceitos para a temática do trabalho em questão. A autora apresenta a ideia de Pretoguês “[...] aquilo que chamo de ‘pretoguês’ que nada mais é do que marca de africanização do português falado no Brasil [...]” (GONZALEZ, 1988a *apud* CARDOSO, 2014, p. 967) pode ser percebida em inúmeras expressões e palavras recorrentes em letras do *rap* brasileiro, como por exemplo as palavras já citadas nas letras do Criolo sobre o tema da religiosidade. Como intelectual diaspórica, da mesma forma que Beatriz Nascimento, Lélia Gonzalez pensa a cultura negra brasileira através das questões Atlânticas, da travessia da *middle passage*, segundo afirma Paul Gilroy (2012). Essa travessia, esse ser Atlântica, presente na obra das duas autoras, é o fator que liga-se intimamente com as relações da identidade negra brasileira, abordada e retratada em letras de *rap*. Os rappers, tanto homens quanto mulheres, não têm a obrigação de explorar essas questões a priori, uma vez que apesar do teor de denúncia social, o objetivo primeiro da música é o entretenimento. Contudo, é quase impossível desconectar esse fator dos temas estudados pelas autoras nesse artigo. A africanidade está presente em todas as manifestações negras brasileiras: no *rap*, no *funk*, no samba, na religião, no corpo, na estética, etc. Outro ponto interessante da obra de Lélia Gonzalez é a crítica à democracia racial como um dos mais “[...] eficazes mitos de dominação” (GONZALEZ, 1988b *apud* CARDOSO, 2014, p. 969) presente também, por exemplo, na letra de “Bang” do Emicida:

BANG

Emicida

Normal, chame radical / Mas não abraço que de ontem pra hoje ser preto ficou legal / Palhaços em festa, raiz cortada / A dor dos judeus choca, a nossa gera piada / Gana mata um clima bucólico, o faz melancólico / Lá fui São

Tomé no inferno dos católicos / Claro que o tom soa terrorista / Meu país é um ciclista, fã do filho do Eike Batista (EMICIDA, 2013, faixa 9).

Os versos desse trecho da música, cantada em tom agressivo, nos mostram o quanto apesar de uma aparente cordialidade, construída através do mito da democracia racial, Emicida enfatiza que não tolera a ideia de que estamos em paz nas relações raciais brasileiras, exemplificando que a dor do holocausto judeu choca, mas a dor do holocausto negro é visto como piada na sociedade brasileira.

Em vista disso, percebemos que algumas letras de *rap* ressaltam, nem sempre de forma explícita, essa temática e suas consequências atuais na formação de um país racista por excelência, mas que nega e mascara constantemente esse preconceito de cor através do mito da democracia racial, justificando as desigualdades sociais brasileiras apenas no fator de distribuição de renda. Outro conceito abordado por Lélia Gonzalez é a “Amefricanidade”, onde a autora propõe uma abordagem interligada do racismo, colonialismo, imperialismo e seus efeitos. Nesse estudo podemos pensar a importância do reconhecimento da história negra, fruto da diáspora para a contribuição da história nacional, por tantos anos não valorizada. Sobre esse ponto, a parte final da música Mandume, de Emicida, traz ideias importantes:

MANDUME

Emicida

É mais do que fazer barulho e ver retomar o que nosso por direito / Por eles continuávamos mudos, quem dirá fazer história por livro feito / Entenda que descendemos de África e temos como legado ressaltar a diáspora de um povo oprimido / Queremos mais que reparação histórica, ver os nossos em evidência e isso não é um pedido / Chega de tanta didática, a vida é muito vasta pra gastar nosso tempo ensinando o que já deviam ter aprendido / Porque mais do que um beat pesado é fazer ecoar na sua mente o legado de Mandume / E no que depender da minha geração, parça, não mais passarão impunes (EMICIDA et al., 2015, faixa 12).

Ter a oportunidade de falar sobre diáspora na sala de aula do Ensino Básico a partir desse poema é muito importante para pensarmos a população brasileira como resultado dessa “amefricanidade” que faz parte de um processo de valorização da cultura negra. Através dessa valorização podemos pensar no processo de luta e resistência negra dessa mesma cultura como um caminho para que

possamos desconstruir as estruturas de poder que mantêm a colonialidade. Percebo que o *rap* sendo utilizado em sala de aula, como instrumento para a aprendizagem história, colabora do ponto de vista pedagógico, para repensarmos essas estruturas intelectuais e culturais eurocentradas. Nesse sentido que os conceitos abordados por Lélia Gonzalez trazem contribuições pertinentes para pensar esse processo pedagógico de ensino/aprendizagem.

Trago ainda as contribuições de Sueli Carneiro, Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo, estudou filosofia na graduação da mesma universidade. É conhecida nacionalmente e internacionalmente por sua atuação na militância feminista e antirracista. Seja na esfera da acadêmica, nos movimentos sociais ou nas políticas públicas. Fundou, em 1988, o “Geledés Instituto da Mulher Negra”, um dos portais mais importantes sobre textos e discussões a respeito de negritude e relações raciais no Brasil (CARNEIRO, 2017, p. 12-13). Sueli Carneiro tem como ponto central de suas análises as questões que envolvem o feminismo negro e as intersecções de raça para pensarmos a realidade das mulheres negras brasileiras, tão diferente da realidade das mulheres brancas brasileiras, que sofrem também a opressão de gênero, mas que não passam pela opressão de raça, tão presente em nossa sociedade. A autora enfatiza bastante esses pontos e nos traz reflexões importantes a cerca do que é ser mulher negra no Brasil e no Movimento Feminista Brasileiro.

Atualmente, tem ganhado espaço um movimento de mulheres na cena do *rap* nacional, galgando seu lugar e produzindo rimas que tratam não apenas de temas da desigualdade social, da denúncia ao racismo e da resistência, como também das opressões de gênero e de cor. Assim como alguns outros estilos musicais, o *rap* tem um teor machista bem visível em algumas letras que tendem a desvalorizar as mulheres, como por exemplo “Trepadeira” de Emicida e “Estilo Cachorro” dos racionais Mcs, mas também na pouca visibilidade que as mulheres que rimam tem no espaço dos festivais, batalhas e shows de *rap*.

Na temática da visibilidade das mulheres no *rap*, pode-se destacar rappers como Issa Paz e Sara Donato, que encabeçam o projeto/álbum “*rap plus size*” ou de outras mcs como Karol com K, Mc Carol Bandida (a segunda mais associada à cena do funk), Negra Li, Drika Barbosa ou cantoras negras consagradas, como por exemplo, Elza Soares. Essas mulheres centram suas letras em mensagens de igualdade de gênero, combate ao machismo, valorização das mulheres, denúncia da

violência doméstica, do feminicídio, reconstrução da autoestima feminina e questões de feminismo negro. Como podemos notar nos trechos abaixo selecionados:

O PANO RASGA

Issa Paz e Sara Donato

Quem passa pano pra machista e racista se espia / Protetor de fascista é fascista da mema laia / Não vou ser sua faxineira, nem vo passa pano / Me calar pra você não está nos meus planos / Das suas ideias machista e sem noção vim pra discordar / Não vai passa batido se precisa nós vai cobrar (PAZ; DONATO, 2016a, online).

NINGUÉM MERECE

Issa Paz e Sara Donato

A cada 15 segundos, uma violência inevitável / Estatística planejada, forjada, maquiada e aceitável / A mulher que é estuprada, abusada, julgada é vulnerável / Execrada, condenada, censurada e descartável / Lamentável, sem impunidade ou mudança / A maioria são abusadas enquanto ainda são crianças / Pelo pai, pelo padrasto, pelo tio, pelo cunhado / Pelo padrinho, pelo primo, irmão ou agregado / Não tem proteção do estado, nem auxílio psicológico / Nem contracepcional apaga o martírio fisiológico / O trauma foi gravado no relógio biológico / De cada vítima legítima que hoje acumula ódio, é lógico / Ninguém merece o estupro / Ninguém merece as agressões, prévias ao seu sepulcro / Nem o luto pelo lucro de quem justifica o que fez / Mas não vai assumir o filho do agressor na gravidez (PAZ; DONATO, 2016, online).

100% FEMINISTA

Mc Carol Bandida e Karol com K

Represento Aqualtune, represento Carolina / Represento Dandara e Xica da Silva / Sou mulher, sou negra, meu cabelo é duro / Forte, autoritária e as vezes frágil, eu assumo / Minha fragilidade não diminui minha força / Eu que mando nessa porra, eu não vou lavar a louça / Sou mulher independente não aceito opressão / Abaixa sua voz, abaixa sua mão / [...] / Eu cresci, prazer Karol bandida / Represento as mulheres, 100% feminista / Eu cresci, prazer Karol bandida / Represento as mulheres, 100% feminista (MC CAROL, 2016, faixa 5).

Ficam claras as referências acima citadas, as demandas feministas: violência doméstica, dominação psicológica dos homens, acobertamento de atitude

masculinas, presente do trecho de O pano rasga “*Quem passa pano pra machista e racista se espia/Protetor de fascista é fascista da mema laia*”. Além desses exemplos, podemos perceber versos de autoconfiança e ajuda mútua feminina, como nos trechos selecionados da letra de 100% Feminista, onde as cantoras Karol com K e Mc Carol Bandida citam como exemplos de representatividade mulheres como Carolina de Jesus, Aqualtune, Dandara e Xica da Silva.

Por fim destaco a importância intelectual da educadora Nilma Lino Gomes. Essa pedagoga brasileira concluiu sua graduação e fez Mestrado na Universidade Federal de Minas Gerais, fez Doutorado na Universidade de São Paulo e Pós-Doutorado na Universidade de Coimbra, em Portugal. Seus principais temas de trabalho são as relações étnico-raciais, o ensino escolar e o currículo colonizado, como já foi citado no início do capítulo. Segundo Nilma Gomes (2017), ainda temos em muito, um currículo escolar e acadêmico eurocentrado, colonizado pelos saberes brancos europeus sendo o legitimamente reconhecido como saber canônico. Essa intelectual tenta romper com a epistemologia eurocentrada ao propor que pensemos a descolonização dos currículos, assim como já se vem pensando na descolonização do saber acadêmico.

A escola é um espaço muito rico para exercitarmos inúmeras questões ligadas as relações raciais entre negros e brancos no Brasil. É no espaço escolar que assistimos a perpetuação de sistemas de opressão racial fortes e ao mesmo tempo, silenciosos, sutilmente disfarçados pelo mito da democracia racial. Portanto, para a autora, não apenas a descolonização dos currículos pode contribuir para mudarmos essa lógica do conhecimento escolar, bem como podemos recorrer a outras formas de protagonismo e reconhecimento das culturas negras brasileiras. Em seu último livro, “O Movimento Negro Educador”, Nilma Lino Gomes (2017) disserta a respeito do potencial educador presente na trajetória histórica de lutas dos Movimentos Negros brasileiros. É através desse fio condutor que a autora ressalta algumas características negras, como por exemplo o corpo e o cabelo negro como um instrumento de resistência na luta de combate ao racismo dentro das escolas.

Ao longo da minha trajetória como professora da rede pública de ensino percebo que a regulação dos corpos é um dos indicativos mais visíveis nos espaços escolares: os corpos em geral são domesticados através dos mecanismos tradicionais de regulação escolar: o silêncio, a sala de aula com portas fechadas, as grades espalhadas por toda a escola, as turmas dispostas com suas mesas e cadeiras

alinhas, retas, o controle dos barulhos, das falas em tom alto, etc. Contudo, podemos perceber no cotidiano da escola uma sutil regulação diferenciada dos corpos negros, principalmente quando essa regulação se dá com os estudantes negros, uma vez que as direções, corpos de professores e setores pedagógicos da escola, quase sempre justificam essa regulação com o objetivo de manter a “ordem” no ambiente escolar. É visível que os corpos dos estudantes negros são mais regulados: as batucadas em sala de aula, as cantorias em momentos “inoportunos”, as batalhas de rima que seguem mesmo depois que o sinal do fim do recreio já tocou, a estética de resistência, o cabelo *black*, as tranças afro, as roupas em estilo *street*, os *skates* usados para chegar na escola, todos passam por algum tipo de regulação ou censura dentro do ambiente escolar. Como bem aponta a autora “[...] a relação da negra e do negro com sua corporeidade produz saberes” (GOMES, 2017, p. 98) e é essa corporeidade produtora de saberes é constantemente talhada no espaço escolar. Com exceção do mês de novembro, onde todo esse leque cultural é ovacionado de forma estereotipada, resultando em feiras de nações africanas puramente ou em espaços que louvam as comidas típicas dos “escravos” o restante do ano letivo se presta muito mais à regularização dos corpos negros do que as atitudes e atividades que positivam esses corpos. Desse modo, repensar a escola como um espaço de reprodução de preconceito racial e de regulação dos corpos negros é interessante para que possamos dar um passo na desconstrução de um ensino eurocentrado e racista. Como bem aponta Nilma Gomes, nada mais emblemático, em matéria de música negra, do que a canção “A Carne” de Elza Soares (2002, faixa 6):

A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / Que vai de graça pro presídio / E para debaixo do plástico / Que vai de graça pro subemprego / E pros hospitais psiquiátricos / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / Que fez e faz história / Segurando esse país no braço / O cabra aqui não se sente revoltado / Porque o revólver já está engatilhado / E o vingador é lento / Mas muito bem intencionado / E esse país / Vai deixando todo mundo preto / E o cabelo esticado / Mas mesmo assim / Ainda guardo o direito / De algum antepassado da cor / Brigar sutilmente por respeito / Brigar bravamente por respeito / Brigar por justiça e por respeito / De algum antepassado da cor / Brigar, brigar, brigar / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra / A carne mais barata do mercado é a carne negra.

Criolo (2011) também cita características corporais negras como exemplo de resistência e orgulho em uma de suas músicas, intitulada “Sucrilhos”: *“Eu tenho orgulho da minha cor, do meu cabelo e do meu nariz, sou assim e sou feliz, índio, caboclo, cafuzo, crioulo, sou brasileiro.”*

Dessa maneira, podemos perceber a relação entre esses grupos de intelectuais negros: de um lado, autoras como Sueli Carneiro, Nilma Lino Gomes, Beatriz Nascimento e Lélia Gonzalez, que em maior ou menos medida transitam pelos espaços acadêmicos. De outro lado, Mano Brow, Criolo, Emicida, Karol com K, Issa Paz, Sara Donato, Elza Soares e Mc Carol Bandida, intelectuais orgânicos, que não precisaram acessar a universidade para adquirir conhecimento, muitas vezes, conquistado através de suas vivências, e que nos permitem pensar as relações raciais brasileiras tão bem como os textos de autores consagrados pelo cânone. Precisamos encurtar as distâncias epistemológicas abertas pela universidade, para que outros saberes ultrapassem os muros da academia e que possam ser tão valorizados como os que já existem lá. É nesse sentido que julgo importante e insisto na valorização da produção intelectual desses artistas como contribuição do conhecimento negro brasileiro, não apenas na academia, mas nos saberes da sala de aula. Por conta disso que considero toda essa contribuição intelectual para pensar o trabalho realizado nesse mestrado.

3 O MOVIMENTO *HIP HOP* E O ENSINO DE HISTÓRIA

“Quer saber o que é Rap puro?”

A escola ocupada pelos alunos!

Marighella, Mandela, Guevara, Dandara, Zumbi

Foram Rap antes do Rap existir”

Renan Inquérito – Lição de Casa (INQUÉRITO, 2017, online).

O Movimento *Hip Hop* fruto do processo diaspórico, surgiu nos EUA na década de 1970 dentro das comunidades afrodescendentes e hispânicas que lá viviam e foi baseado na fusão das tradições da África negra, da América Hispânica, do Caribe e da cultura urbana pós-industrial. Compõem o movimento *Hip Hop* quatro elementos (MC, DJ, Break e Grafite), além das influências latina e europeia. O MC (Mestre de Cerimônia) é responsável pela mensagem da música, o DJ (Disc Jockey) pela batida da música (o chamado *beat*), o Break é a dança e o Grafite a manifestação artística.

Com o passar dos anos a cultura das ruas se transformou em cultura de massa e o elemento musical do *Hip Hop*, o *rap*, se tornou cada vez mais popularizado, presente em vários países. Existem *raps* dos mais variados estilos: um dos mais difundidos atualmente nos EUA é o *gangsta rap*, onde predominam letras com conteúdo violento e apologia ao uso de drogas e crimes. Mas existem outros tipos também, o *rap* gospel, o *rap* romântico, o *rap* for fun (que visa somente a diversão) e o *rap* político, com temas mais engajados.

Para o caso dessa pesquisa optei por trabalhar com Emicida, um rapper brasileiro que faz letras engajadas dentro do segmento do *rap* político, que falam sobre preconceito racial, predominantemente, mas cruzam esse tema com questões históricas e aspectos da cultura e religião afrodescendente. Emicida é o nome artístico de Leandro Roque de Oliveira, um rapper e produtor musical paulistano bastante conhecido por suas rimas de improviso. Emicida ganhou notoriedade na cena do *rap* brasileiro ao vencer por onze vezes consecutivas a Batalha de MC da Santa Cruz e por doze vezes a Rinha dos Mcs, importantes espaços de batalhas de improviso da cidade de São Paulo. Sua carreira teve início em 2008, com a gravação do single “Triunfo”, que vendeu 700 cópias em um mês e que no ano de 2018 completa dez anos de existência. Seu nome artístico, “Emicida” é a fusão de MC e homicida, pois seus amigos o chamavam de assassino porque ele matava todos os adversários com

suas rimas. Seu trabalho de estreia foi lançado em 2009, um mixtape com 25 faixas, reunindo todas as suas composições, intitulado “Pra quem já mordeu um cachorro por comida até que cheguei longe”⁶. Concomitantemente, em 2008, Emicida criou o selo e a produtora “Laboratório Fantasma”, acompanhado de seu irmão Evandro Fióti. Atualmente é o Laboratório Fantasma responsável pela produção dos clipes do rapper bem como pelo lançamento e divulgação de uma marca de roupas no estilo street, a qual já participou duas vezes do São Paulo Fashion Week, maior evento de moda do Brasil.

Segundo reportagem na revista Rolling Stone de setembro de 2015:

[...] esse é só um pedaço do império que Emicida está construindo. ‘Hoje fica esse debate se você é capitalista ou se é comunista. Eu sou preto, tio’, ele diz, enfático. ‘Eu sou um cara que sabe a lenda de Oxóssi, tá ligado? Oxóssi era o arqueiro de uma flecha só. Ele não podia errar.’ (ARAUJO, 2015, *online*).

Em 2015 Emicida lançou o trabalho “Sobre crianças, quadris e lições de casa...”, álbum que reúne 14 músicas, sendo que as duas que uso para o presente trabalho (Boa Esperança e Mandume) fazem parte desse cd.

Emicida viajou até o continente africano, mais precisamente até Moçambique, Angola e Cabo Verde, onde estudou e escreveu as letras que compõe o trabalho. Essa experiência em solo africano pode ser notada nas letras de Mufete e Madagascar, por exemplo, entretanto, a brasilidade e os versos sobre preconceito racial, religiosidade afro-brasileira e denúncia social estão presentes em quase todas as músicas, seguindo o mesmo molde dos trabalhos anteriores do artista. Por conta desse histórico e por ser um artista bem difundido entre o público jovem, optei por usar as suas canções. Os estudantes já têm conhecimento prévio da vida e obra do rapper para o trabalho em sala de aula e também pelo fato de que Emicida constantemente usar espaços considerados mais comerciais para levar sua mensagem, como é o caso da sua participação em desfiles de moda, como já foi comentado, ou em participações em programas populares e no *mainstream*, que considero importante utilizar suas músicas e trajetória de vida em sala de aula.

Do ponto de vista histórico, o Movimento *Hip Hop* é uma manifestação de cultura urbana, surgida nos guetos novaiorquinos no final dos anos 1960, quando o “DJ Kool Herc trouxe da Jamaica para o Bronx a técnica dos famosos sound systems

⁶ <https://www.pensador.com/autor/emicida/biografia/>

de Kingston” (PIMENTEL, 1997). Essa técnica já era utilizada pelos Djs jamaicanos para recitar versos em cima de partes instrumentais de músicas e assim ocorreu no Bronx também. A partir daí, alguns nomes despontaram como referências do Movimento Hip Hop, como é o caso de, por exemplo, Afrika Bambaataa, que ficou conhecido como herdeiro cultural da tradição dos griôs⁷ africanos. Não se sabe ao certo a origem fiel do Movimento *Hip Hop*, entretanto, sabe-se que ele tem fortes ligações com o processo de diáspora africana, uma vez que é composto por elementos de ancestralidade africana e ações de resistência aliadas à condição de vida das pessoas negras nas Américas e no Caribe. Já a origem da palavra *rap* tem várias explicações: desde a mais consagrada que diz que *rap* é uma sigla para a expressão *rhythm and poetry* (ritmo e poesia) até interpretações de que esse ritmo nasceu nas savanas africanas, através da oralidade dos griôs. Segundo Pimentel, “O rap é só um galho da grande árvore da música negra. É filho do funk, neto do soul, bisneto do spiritual e do blues... irmão do rock. Primo do reggae, do samba, do maracatu, da embolada [...]” (PIMENTEL, 1997). Como se costuma dizer, nesses casos pouco importa qual versão é a “verdadeira”, importa pensarmos sobre o significado dessas explicações para todo o contexto do movimento cultural, como bem afirma Teperman,

[...] a palavra “rap” não era novidade nos anos 1970, pois já constava dos dicionários de inglês havia muitos anos – seu uso como verbo remonta ao século XIV. Entre os sentidos mais comuns, queria dizer algo como “bater” ou “criticar”. Um dos principais líderes dos Panteras Negras, grupo ativista do movimento negro norte-americano dos anos 1960, incorporou a palavra em seu nome: H. Rap Brown. (TEPERMAN, 2015, p. 13).

O Movimento *Hip Hop* surgiu através da herança musical do *soul*, ritmo negro dos EUA, na década de 1960, que também deu origem ao *funk* norte-americano, pois o “[...] solo musical de onde iria brotar o *Hip Hop* [...] já estava armado com o soul e o funk” (PIMENTEL, 1997), através de influências da história negra estadunidense, como os movimentos de resistência política na luta por direitos civis de Martin Luther King e Malcom X bem como no surgimento, pós 1968, do Partido dos Panteras Negras. Portanto, a região sul dos Estados Unidos se tornará um espaço fértil para o surgimento dos mais diversos ritmos negros, não por coincidência, uma vez que essa

⁷ O griot é um mediador dentro de uma sociedade. Ele utiliza a palavra e a oralidade como seu principal instrumento. A oralidade do *rap* tem relação com a prática dos griots africanos.

região do país foi a que mais recebeu pessoas negras na condição de trabalho escravo. Segundo Gustavo Souza,

[...] o surgimento do hip-hop está diretamente vinculado à história da música negra norte-americana e a luta por espaço e visibilidade por parte desse segmento. Os guetos de Nova York – habitados por uma população negra e pobre – foram o local onde surgiram as primeiras experiências da cultura. De lá, o Hip Hop se disseminou para outras áreas, obtendo força principalmente nos centros urbanos que apresentam uma deficiente infra estrutura sócio urbana. (SOUZA, 2004, p. 69).

A maioria dos ritmos negros estadunidenses têm a voz e a oralidade muito marcada, mais até do que o som de algum instrumento como o tambor, bem mais presente nos ritmos da América do Sul. A característica do canto, acompanhado por algum som ou movimento realizado com o corpo é referência dos ritmos negros da América do Norte. O *rap* segue essa lógica e incorpora também os inúmeros problemas que atingiam os bairros de periferia da cidade de Nova York na década de 1970: pobreza, violência, racismo, falta de oportunidades e tráfico de drogas, por exemplo. A alternativa dos jovens que viviam naqueles espaços foi promover uma organização interna em volta da poesia e do ritmo. E conforme afirma Fochi, “[...] a música teve importante papel no surgimento do *Hip Hop* já que, além de principal veículo de manifestação de ideias da causa, foi o grande motivador de sua organização, o agente que fez reunir pessoas.” (FOCHI, 2007, p. 62). Segundo consta no Livro Vermelho do *Hip Hop*, por depender apenas da oralidade, o *rap* se presta a surgir na pobreza, uma vez que quem rima, depende unicamente da voz para produzir as improvisações. Também, conforme afirma Vania Fialho,

Estilisticamente o RAP apresenta ritmos fortes e quebrados, com uma poesia marcante, cantada dentro de um contorno melódico típico, que “lembra mais a fala que o canto tradicional” (Fialho e Araldi, 2009, p. 77). A letra usa um dialeto próprio da periferia, com gírias e, por vezes, com “palavrões”, que no contexto dessa música ganha um sentido específico, buscando dar maior visibilidade ao discurso, tornando-o mais polêmico e provocador (FIALHO, [201-?], p. 1).

O Movimento *Hip Hop* surge para tentar barrar as disputas entre as gangues que existiam nos bairros do Bronx e Harlem em Nova York. As disputas antes feitas através da violência física foram transportadas para as batalhas de rima: o improviso no verbo, as danças e os bailes passaram a ser os espaços onde essas

“guerras” ocorriam e surgiram iniciativas em torno da cultura *Hip Hop*, como por exemplo a Zulu Nation.

A música, dança e pintura, além de sugar as energias evitando que fossem empregadas em ações ilícitas e prejudiciais aos próprios jovens, fez despertar o interesse, querer conhecer, aperfeiçoar-se e expandir a cultura da periferia. (FOCHI, 2007, p. 62).

Portanto foi através dessas organizações em torno do Movimento *Hip Hop* estadunidense que inúmeros jovens se ocuparam e passaram a perceber que existiam outros caminhos a serem seguidos que não apenas do crime. Nesse sentido que o *Hip Hop* trouxe a oportunidade de falar e rimar sobre os assuntos que assolavam a realidade das periferias: era a forma de passar a mensagem, de fazer com que outras pessoas pudessem entrar em contato com a realidade dos bairros pobres, além de contribuir para a construção de uma identidade do jovem da periferia, na maioria afrodescendente.

Como bem afirma Valmir Alcântara Alves, “[...] o movimento *Hip Hop* vai ao encontro do pensamento de Paulo Freire, ou seja, de que quando o homem compreende a sua realidade pode levantar hipóteses sobre ela, procurar soluções e, portanto, transformá-la” (ALVES, 2011, p. 89). O *rap* representa mais do que apenas um estilo musical, pois além de estar inserido em um movimento cultural que conta com outros elementos, é uma arma, uma ação política e de leitura da vida social, uma vez que, como alguns rappers falam, salva vidas de jovens da periferia. O rapper Renan Inquérito (2017, *online*), de São Paulo, numa de suas letras, “Lição de Casa” diz o seguinte:

O rap é tipo galileu e a sua teoria / Provou que o mundo não é centro, é periferia / Sarau da cooperifa, em plena zona sul / Resgatando mais gente do que o samu / [...] / E quando uma palavra salva um moleque / Uns chamam de conselho, eu chamo de rap.

Percebemos nos trechos acima que Inquérito compara o *rap* à instituições oficiais como a SAMU, por exemplo, dizendo que o ritmo salva mais pessoas do que essas ditas instituições representantes de algum poder Estatal. Podemos pensar aqui que poucos serviços institucionais do Estado estão presentes nas áreas de periferia das grandes cidades, sendo que organizações não oficiais/Estatais, como o *Hip Hop* e a Cooperifa (palco de inúmeros saraus, onde a poesia chega na periferia) fazem as vezes de pontos de encontro, troca de ideias e de cultura entre as pessoas que vivem

nas áreas de periferia e que não têm acesso a determinados bens culturais e de serviços.

Para muitas pessoas que vivem em locais pobres, participar de organizações da cultura *Hip Hop*, aprender a rimar, a dançar, a praticar o grafite é uma forma de subverter a lógica da periferia, que insiste em colocar muitos jovens no mundo do crime, justamente pela falta de perspectiva desses espaços.

[...] o Hip Hop assume também características de um movimento de resistência, de afirmação, não só de etnia, mas também de cidadania e, mais, dissemina-se entre os jovens, a parcela da população que mais é atraída pelo mercado oficial de bens de consumo, ou pelo mercado oficioso das drogas e da violência. (GOULART; DORNELES; REINEHR, 2010, p. 3).

No Brasil, percebemos essa relação entre identidade negra e movimentos musicais desde a década de 1950, iniciando-se com a rearticulação das escolas de samba no Rio de Janeiro que passaram de clandestinas a institucionais no período varguista, perpassando a década de 1960, como bem aponta o documentário “Da Senzala ao Soul” (1977), onde a musicalidade negra teve um papel importante nos terreiros de religião de matriz africana até a década de 1970, atingindo seu auge com o Movimento Black, representado musicalmente pelo soul. Segundo o sociólogo Eduardo O. Oliveira, em entrevista para o documentário, “[...] o Movimento Black colabora para a autoestima, para a estética, a música, a cultura e para a conscientização dos negros, empurrando os mesmos para a frente” (DA SENZALA..., 1977, *online*). É através da identidade musical que os jovens negros da década de 1970 construíram sua identidade musical. Eram nos Bailes Black que os jovens negros se encontravam, debatiam sobre sua condição social, sobre racismo, música e construíam sua autoestima.

A cultura *Hip Hop* seguiu um caminho semelhante, iniciando nos primeiros anos da década de 1980, sobretudo a partir do movimento *break* em São Paulo, herdeiro dos bailes *Black* da década anterior (ALVES, 2011, p. 90). Os temas centrais do *Hip Hop* brasileiro são inspirados no cotidiano vivido principalmente por jovens de periferia: a falta de escola, emprego, saúde, lazer, preconceito racial e desigualdades sociais. Segundo Teperman, “[...] o *rap* se define como uma cultura de rua, e nada mais eloquente do que a imagem de jovens carregando aparelhos de som nos ombros, tocando *rap*, enquanto dançarinos de *break* se exercitam na calçada.” (TEPERMAN, 2015, p. 7). Apesar de existir algumas semelhanças na cultura *Hip Hop* brasileira com

a norte-americana, como a tendência de apropriação de alguns símbolos de cultura negra internacionalizada, dando a impressão de que o movimento é uniforme, a realidade nacional traz outros tons para as letras de *rap* que não são tão consumidos em terras estrangeiras, como por exemplo o teor de denúncia social. O *rap* nacional passou a ter uma forte politização a partir do fortalecimento dos movimentos sociais do fim da Ditadura Civil-militar, no início da década de 1980. Como bem aponta Teperman,

[...] a partir do início dos anos 1990, a excelência da produção musical e poética do grupo Racionais MC's, aliada ao rigoroso discurso de classe e raça e à recusa renitente a deixar-se assimilar pelos esquemas comerciais do mercado da música, configurou o forte paradigma político que passou a nortear a produção, a recepção e a crítica do rap no Brasil. (TEPERMAN, 2015, p. 10).

A partir dos anos 2000 com o advento a democratização ao acesso à internet, o *rap* passou a ter uma maior circulação e foi mais facilmente disseminado, bem como também muitos rappers, como Emicida, por exemplo, tiveram a oportunidade de gravar suas músicas de forma independente e também de montar estúdios e selos para produção de álbuns e venda de produtos.

[...] a capacidade de mobilização do rap passou a interessar grupos que, até então, haviam tido espaço reduzido no campo. Mais e mais, 'minorias' como mulheres, indígenas e homossexuais vêm encontrando espaço de expressão como rappers, inserindo novas reivindicações na pauta e propondo novas elaborações estéticas. (TEPERMAN, 2015, p. 10-11).

É o caso de rappers como Rico Dalasam, Flora Matos, Rincon Sapiência, Karol Conka, Criolo, Mc Carol Bandida entre outros: percebe-se que a nova geração do *rap*, composta basicamente por artistas que despontaram a partir dos anos 2000, incorpora outras demandas que não estão presentes nas músicas de rappers da década de 1990, como os Racionais ou MV Bill, por exemplo. A partir do momento em que artistas com outras demandas além da raça, da denúncia social e do preconceito racial entram em cena, outras pautas entram nas letras e chegam aos ouvidos de mais pessoas. A contar da década de 1980, o *rap* entra em um processo de politização mais marcado, tanto nos EUA como no Brasil. Se percebe mais nitidamente no *rap* o que Afrika Bambaataa chamada de 'quinto elemento': o conhecimento. Nas letras começam a ser incorporadas questões sociais com ligações de posicionamento crítico

bem marcadas que estarão presentes em outras letras de *rap* dali para a frente. Conforme afirma Teperman

[...] o rap é uma das manifestações musicais mais significativas do Atlântico negro, sendo ouvido e produzido atualmente no mundo todo. Os processos de transmissão, invenção ou reinvenção dessas manifestações culturais revelam tanto o “fundo comum de experiências” quanto os contornos particulares que adquirem localmente. (TEPERMAN, 2015, p. 30).

Acredito ser através desse quinto elemento explicitado por Afrika Bambata que minha pesquisa se desenvolve, pois como professora, utilizo o elemento histórico presente nas letras que levo para a sala de aula como mote para o trabalho com os estudantes. É o conhecimento histórico descrito e rimado por Emicida que serve como subsídio para que possamos pensar e refletir sobre questões das relações étnico-raciais no Brasil. Talvez se eu fosse professora de música, me detivesse mais no ritmo ou na métrica da rima, mas como essa não é minha formação, acabo dando mais atenção para as palavras contidas nas letras. Não que a métrica e o som dos *raps* não sejam importantes, muito pelo contrário, pois como bem afirma Gilroy

[...] não é nada novo declarar que para nós a música, o gesto e a dança são formas de comunicação, com a mesma importância que o dom do discurso. Foi assim que inicialmente conseguimos emergir da plantation: a forma estética em nossas culturas deve ser moldada a partir dessas estruturas orais. (GLISSANT *apud* GILROY, 2012, p. 162).

O que deixo claro aqui é que tecnicamente, não tenho formação para analisar ritmos e tipos de batidas que estão presentes nas letras de *rap* usadas em sala de aula, mas que meu conhecimento histórico me permite explorar a dimensão cultural e identitária do corpo e do ritmo para a musicalidade negra.

Sabemos bem, que apesar de Emicida ter curso superior, ele não é formado em História, bem como também não é Mano Brown ou nenhum rapper que esteja na cena musical brasileira atualmente. Entretanto, esses poetas conseguem em poucas palavras, as vezes em frases curtas, sintetizar ideias, conceitos e raciocínios históricos que muitos textos complexos não dão conta e somado a esse poder de síntese, existe o diferencial de agradar os ouvidos de boa parte dos jovens das escolas do país. É por conta disso que acredito no potencial da música na sala de aula, uma vez que ela já é consumida, através do entretenimento, pelos estudantes com os quais trabalho.

Como bem afirmam Luciano Azambuja e Maria Auxiliadora Schmidt, se referindo à canção popular, mas que podemos aplicar tranquilamente para o *rap*, “[...] a canção popular urbana, produto e processo da indústria fonográfica cultural, faz parte da vida prática, está presente nos processos de escolarização e é um dos elementos significativos na constituição das múltiplas identidades juvenis” (AZAMBUJA; SCHMIDT, 2012, p. 109). Minha função aqui é muito mais acompanhar essa análise, de um material que eles já conhecem, para que os mesmos possam perceber a potencialidade da aprendizagem histórica contida nessas letras e percebam que rappers também podem escrever/cantar um discurso sobre o passado, que tem sentido para a vida desses jovens, mais até do que textos trabalhados em sala de aula. É necessário que se reconheça que a escola também produz conhecimento histórico e que ele não está apenas nos textos dos livros didáticos ou nos materiais elaborados pelos professores e professoras. Segundo Erica Xavier,

[...] o professor [...] age como um mediador entre o objeto a ser apreendido e o aluno. Para tanto, o docente se vale de várias ferramentas mediadoras que auxiliam nesse processo, como um objeto da cultura material, uma visita a um museu, ou mesmo uma imagem ou música. (XAVIER, 2009, p. 137).

Quando pensamos o ensino/aprendizagem através do viés do professor como orientador dos estudantes e também como um profissional que pensa sobre sua própria prática, temos uma qualidade maior no processo de construção do conhecimento em sala de aula. A importância de pensarmos nossas práticas a partir de um conjunto de ações que visem muito mais a aprendizagem mútua e o compartilhamento de conhecimento torna a relação pedagógica escolar mais aberta e mais dialogada. Não apenas por uma questão de orientação epistemológica ou metodológica do professor ou da professora que pensa as atividades com seus estudantes, mas também por uma questão de cidadania, de visão de mundo, de lógica de ensino que queremos para os jovens de hoje em dia. Nesse sentido que o profissional que opta por compartilhar conhecimento e aprender com os estudantes, ao mesmo tempo que ensina, tem suas chances de sucesso no processo de aprendizagem aumentadas.

Boa parte do que é consumido pelos estudantes têm um grande potencial para a aprendizagem histórica e as músicas são uma delas. Sempre optei por trabalhar com os estudantes recursos midiáticos que eles já consumissem: filmes, redes sociais, vídeos curtos, memes e músicas. Essa opção se trata mais de uma

postura como educadora do que como uma orientação metodológica de fato, mas tenho percebido ao longo desses anos em que me dedico a quarenta horas dentro da sala de aula, que esses materiais despertam a atenção dos jovens e colaboram para que possamos ter um diálogo mais aberto e tranquilo em sala de aula, fatores esses que valorizo bastante para o sucesso da aprendizagem dos adolescentes. No caso específico da música, ela é importante pois sendo um elemento do cotidiano dos jovens, faz com que eles se aproximem da história, para que os estudantes consigam perceber rupturas e permanências entre o passado e o presente através da análise das músicas, bem como nas aulas em que a música está presente, percebe-se um ambiente mais informal e lúdico no processo de aprendizagem. Em muitos dos momentos que levei músicas para a sala de aula, os estudantes compartilhavam dos seus gostos musicais após o debate e solicitavam que os exercícios de análise fossem feitos enquanto a turma escutava músicas na caixa de som. Dessa forma, Erica Xavier nos diz que

[...] também Marcos Napolitano concorda que só se pode entender a letra da música juntamente com a sua melodia, uma vez que, para o autor, a junção entre letra e música, nos mostra o embate sociocultural da música como um todo, perceptível a partir daí as influências diversas que as formam (XAVIER, 2009, p. 139).

Nesse caso, o *rap* se presta bastante para esse tipo de análise, uma vez que tanto letra como batida, devem ser pensadas em conjunto, não só para fins de entendimento da mensagem da música, mas também para a análise do que representa o *rap* no contexto das culturas do Atlântico Negro e de como essas culturas foram elaboradas no cenário do trabalho escravo nas Américas. A partir de letras de *rap* nacional, podemos traçar essas ligações históricas com os estudantes: de um lado pensando conjuntamente as questões de temporalidade histórica, explicitadas nas letras. De outro, pensando o significado do Movimento *Hip Hop* e do *rap* para a afirmação e construção da cultura negra brasileira.

Para além da contribuição que o professor ou a professora, junto com as ideias presentes nas letras de *rap* podem trazer na formação da construção do conhecimento histórico, ligados aos fatos sobre o passado, traçando uma linha de raciocínio de temporalidade nos jovens das escolas do país; esse ritmo, aliado ao contexto do Movimento *Hip Hop* colabora para que os estudantes possam perceber um fenômeno importante para entendermos hoje a construção da cultura negra no

Brasil e nas Américas: a diáspora africana, resultado do processo de travessia do Atlântico, no contexto do processo de escravização dos africanos. Como bem aponta Gilroy, explicitando a analogia com o Atlântico e a resistência negra nas Américas,

[...] decidi-me pela imagem de navios em movimento pelos espaços entre Europa, América, África e o Caribe como um símbolo organizador central para esse empreendimento e como meu ponto de partida. A imagem do navio – um sistema vivo, microcultural e micropolítico em movimento – é particularmente importante por razões históricas e teóricas que espero que se tornem mais claras a seguir. Os navios imediatamente concentram a atenção na Middle Passage [passagem do meio], nos vários projetos de retorno redentor para sua terra natal africana, na circulação de ideias e ativistas, bem como no movimento de artefatos culturais e políticos chave: panfletos, livros, registros fonográficos e coros. (GILROY, 2012, p. 38).

Portanto, a diáspora se dá no processo de travessia do Atlântico, onde a passagem torna fluidas as questões culturais e políticas da África e das Américas. No momento da travessia, como afirma o autor, o processo de dupla consciência e de transformação cultural ocorre, fazendo com que as culturas negras da América desenhem novos contornos e resultem numa cultura híbrida, fruto da ancestralidade africana e da resistência das pessoas que para a América vieram na condição de trabalhadores escravizados. Na academia e entre os profissionais da área, essa ideia já está bastante consolidada, entretanto, creio ser relevante que os estudantes entrem em contato com esse conceito, a fim de perceberem que a cultura negra do Brasil e das Américas como um todo não é uma cópia fiel da cultura africana (seja lá o que isso possa significar para eles e elas).

Muitas das tentativas frustradas em ensinar conteúdos na Educação Básica sobre cultura negra, vem da tentativa de buscar uma herança genuína africana para explicarmos alguns pontos da nossa cultura, como se os negros e negras escravizados tivessem transportado consigo uma cópia fiel da religião, dos costumes, da culinária e da música africana para o continente americano, apenas reproduzindo esses traços culturais nos espaços de trabalho compulsório. Talvez o mais importante não seja buscar na África essa herança e sim no Atlântico, para que os estudantes percebam que as populações que vieram para cá, contra sua vontade, e tiveram que trabalhar de forma desumana, apesar de todas as adversidades e por conta delas também, produziram cultura como forma de resistência, para enfrentar o cenário inóspito que se apresentava nas terras americanas. Pensado o processo dessa forma, os estudantes têm a chance de perceber o protagonismo de seus ancestrais negros,

bem como já percebem (através do bombardeio de conteúdos), o protagonismo branco europeu.

Nesse sentido, percebi no *rap* um elemento da cultura negra com potencialidade para esse tipo de trabalho em sala de aula. Abandonei ideias de busca da história de reinos africanos antigos, como costumamos ver nos capítulos dos livros didáticos de história, e parti para o que as pessoas escravizadas e seus descendentes criaram no nosso território, para que os estudantes pudessem perceber o quanto é rica essa cultura que na maioria das vezes é silenciada na escola. Não fosse pelos estudantes que convivem comigo, talvez o *rap* não estaria dentro dos corredores da escola. Como bem pontua Gilroy, “[...] é a luta para tornar os negros percebidos como agentes, como pessoas com capacidades cognitivas e mesmo com uma história intelectual – atributos negados pelo racismo moderno —, que é para mim a razão primordial para escrever esse livro” (GILROY, 2012, p. 40). O combate ao racismo passa pela noção de diáspora e da construção da cultura negra como forma de saber e de resistência e essas ideias devem ultrapassar os muros da universidade e ir para as escolas. Além de uma série de outras ações que podem ser feitas, desenvolver nos estudantes essa noção é primordial para que possamos mudar o foco dos estudos e pensarmos em conjunto com os estudantes o quanto a cultura negra representa para a nacionalidade do Brasil e o quanto representa para a vida desses estudantes que consomem elementos da cultura negra que muitas vezes são silenciados como tal, principalmente no espaço escolar. Como bem apontou Beatriz Nascimento, a história do Brasil foi escrita por mãos brancas (DA SENZALA..., 1977, *online*) e isso contribuiu diretamente para que o racismo negasse a boa parte da população negra, não apenas condições socialmente e economicamente mais favoráveis, mas que também negar condições culturais e de autoafirmação dessas pessoas.

Além dessas questões, fica evidente como inclusive os exames oficiais de seleção para o Ensino Superior têm se preocupado em englobar temáticas como a trabalhada nessa pesquisa através da análise de letras de *rap*: recentemente, no ENEM de 2017, a prova de Ciências Humanas, caderno azul, contou com uma questão (número 42) que tinha como enunciado e tema de análise um trecho da música “Fim de semana no parque” dos Racionais Mc’s a fim de que os estudantes pudessem refletir sobre as desigualdades sociais do Brasil:

Quadro 1 - Questão 42, prova de Ciências Humanas, caderno azul do Enem 2017

“Fim de semana no parque <i>Olha o meu povo nas favelas e vai perceber</i> <i>Daqui eu vejo uma caranga do ano</i> <i>Toda equipada e o tiozinho guiando</i> <i>com os meus filhos ao lado estão indo ao parque</i> <i>Eufóricos brinquedos eletrônicos</i> <i>Automaticamente eu imagino</i> <i>A molecada lá da área como é que tá</i> <i>Provavelmente correndo pra lá e pra cá</i> <i>Jogando bola descalços nas ruas de terra</i> <i>É, brincam do jeito que dá</i> <i>[...]</i> <i>Olha só aquele clube, que da hora</i>	<i>Olha aquela quadra, olha aquele campo, olha</i> <i>Olha quanta gente</i> <i>Tem sorveteria, cinema, piscina quente</i> <i>[...]</i> <i>Aqui não vejo nenhum clube poliesportivo</i> <i>Pra molecada frequentar nenhum incentivo</i> <i>O investimento no lazer é muito escasso</i> <i>O centro comunitário é um fracasso”</i> <i>Racionais Mc's. Racionais Mc's. São Paulo. Zimbabwe.</i> <i>1994. Fragmento</i>
A letra da canção apresenta uma realidade social quanto à distribuição dos espaços de lazer que (A) retrata a ausência de opções de lazer para a população de baixa renda, por falta de espaço adequado. (B) ressalta a irrelevância das opções de lazer para diferentes classes sociais, que o acessam à sua maneira. (C) expressa o desinteresse das classes sociais menos favorecidas economicamente pelas atividades de lazer. (D) implica condições desiguais de acesso ao lazer, pela falta de infraestrutura e investimentos em equipamentos. (E) aponta para o predomínio do lazer contemplativo, nas classes favorecidas economicamente; e do prático, as menos favorecidas.	

Fonte: Exame Nacional do Ensino Médio (2017).

Além disso, recentemente o disco “Sobrevivendo no Inferno”, também dos Racionais MCs, lançado em 1997, foi incluído na lista de leituras obrigatórias do vestibular de 2020 da UNICAMP, na categoria poesia. Segundo reportagem do portal Geledés,

[...] o grupo de rap do líder Mano Brown está na categoria “Poesia”, ao lado de sonetos do português Luís de Camões e de “A Teus Pés”, primeiro e único livro lançado em vida pela poetisa carioca Ana Cristina Cesar. De acordo com a Unicamp, elas expressam “diferentes gêneros e extensões, de autores das literaturas brasileira e portuguesa” e “possuem relevância estética, cultural e pedagógica para a formação dos estudantes do ensino médio” (UNICAMP..., 2018, *online*).

Percebemos portanto que a música, em especial do *rap* se torna um elemento importante para o trabalho pedagógico, uma vez que é um elemento bem presente na vida da maioria dos estudantes e também tem servido de subsídio para habilidades e competências do exame de seleção nacional e para pré requisitos em um dos principais vestibulares do Brasil. Sendo a música um elemento importante nas culturas negras, uma vez que demonstra os deslocamentos, empréstimos e transformações contínuas, como bem afirmou Paul Gilroy (2012), é importante que ela seja usada como suporte para pensarmos essas questões entre si.

O *rap* discute questões de preconceito racial, situação financeira e elementos urbanos e portanto se presta para que possamos enxergar bons componentes de trabalho nas letras das músicas e também nas suas batidas. É uma das manifestações da diáspora mais ricas, porque alia elementos de resistência (temas das letras, sonoridade, etc.) com elementos de ancestralidade africana (a oralidade e a corporeidade) tornando-o assim um estilo musical importante para compreendermos as nuances das culturas negras. Ele faz parte, como afirmou Teperman (2015), da trilha sonora do Atlântico negro, sendo uma criação fruto do processo de diáspora, assim como outros ritmos negros, como o Soul, o Funk, o Jazz, o Blues e o Rock. Para Gilroy, existe

[...] um fundo comum de experiências urbanas, pelo efeito de formas similares – mas de modo algum idênticas – de segregação racial, bem como pela memória da escravidão, um legado de africanismos e um estoque de experiências religiosas definidas por ambos. Deslocadas de suas condições originais de existência, as trilhas sonoras dessa irradiação cultural africano-americana alimentam uma nova metafísica da negritude, elaborada e instituída na Europa e em outros lugares dentro dos espaços clandestinos, alternativos e públicos, constituídos em torno de uma cultura expressiva que era dominada pela música. (GILROY *apud* TEPERMAN, 2015, p. 28).

Nesse sentido que além das questões da diáspora, o estudo do *rap* na sala de aula, com o ensino de história, dialoga com as relações étnico-raciais, estabelecidas pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003)⁸ e consolidada através das

⁸ Lei nº 10.639/03: nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. § 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

“diretrizes para a educação das relações étnico-raciais”. Seus elementos permitem que possamos refletir sobre autoestima negra, representatividade, herança cultural e valorização da cultura negra como parte constitutiva da identidade nacional, sendo, portanto, o Movimento *Hip Hop* e o *rap* em especial um rico instrumento para a educação das relações étnico-raciais, o combate ao racismo e a desigualdade social no Brasil.

A Educação para as relações étnico-raciais é uma das conquistas da luta histórica dos Movimentos Negros pelo acesso à educação por parte da população negra do Brasil. Luta essa que data da década de 1970, se quisermos ficar apenas com o contexto do século XX⁹. Ao longo de todo o período de Ditadura Civil-militar no Brasil, os Movimentos Negros sempre estiveram discutindo pautas de interesse da população negra brasileira, sendo que uma dessas pautas que mais estava em voga era o acesso à educação. No Brasil, um dos caminhos mais propícios para a ascensão social é através da instrução intelectual, uma vez que esse tipo de valor é bastante reconhecido na nossa sociedade. Portanto, desde muito cedo os intelectuais negros pensam e articulam movimentos em prol do acesso à educação para pessoas de pele negra.

Um importante marco nessa agenda de lutas veio em 1988, com a Constituição Cidadã, que garantiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental a todas as crianças a partir dos seis anos de vida, permitindo que crianças negras que não estavam na escola pudessem acessar os bancos escolares. Entretanto, essas crianças estavam indo para escolas que logo perceberam que não atendiam as demandas da população negra: escolas que não contemplavam a cultura e identidade negras nas suas propostas pedagógicas e que, de certa forma, seguiam excluindo essa parcela considerável da população. Paralelamente a isso, os Movimentos Negros seguiram firmando suas lutas e em 2003 aprovaram a Lei nº 10.639/03 que torna obrigatório o ensino sobre a história e cultura afro-brasileira nas instituições de ensino básico.

Essa lei, acrescida das informações presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História

⁹ Cabe ressaltar que a luta pelo acesso à educação e a melhores condições de vida por parte da população negra brasileira sempre esteve presente, desde o período abolicionista, representada por intelectuais como Luís Gama, Manuel Querino, Antonieta de Barros, Edison Carneiro, Abdias do Nascimento, Guerreiro Ramos, entre outros. Para fins dessa pesquisa optei por salientar o movimento de luta a partir da década de 1970.

e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que teve como relatora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, publicado em 2004, são documentos importantes para entendermos como se dão as relações étnico-raciais no Brasil e o que nós, enquanto educadores, podemos fazer para contribuir com essa luta. Ações de luta por autoafirmação, reconhecimento e reparação de danos históricos são centrais nessas diretrizes e legislações, que tem como objetivo diminuir as disparidades entre negros e brancos no Brasil e garantir que o reconhecimento e a valorização da cultura negra sejam considerados não apenas pela população negra, mas também pela população branca.

Segundo as Diretrizes Curriculares, essas políticas públicas têm o objetivo de corrigir e minimizar disparidades de oportunidade e reparar danos históricos cometidos pelo regime escravista aos descendentes dessa população:

[...] políticas de reparações e de reconhecimento formarão programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas dirigidas à correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para a oferta de tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória. (BRASIL, 2004, p. 12).

Para que possamos pensar a educação das relações étnico-raciais nas escolas, precisamos em primeiro lugar rever alguns conceitos que são silenciados no espaço escolar ou são mal interpretados. Quando falamos na questão étnico-racial devemos ter ciência de que “branco” é uma raça, sociologicamente falando, e descendência europeia é uma etnia, portanto, devemos discutir as relações entre todas as etnias e raças. O debate passa, conseqüentemente, pela revisão da branquitude da população brasileira, fruto de um conjunto de privilégios e vista durante séculos como uma norma e um padrão inquestionável. Segundo afirma Petronilha, “[...] pessoas brancas não costumam sentir-se pertencentes a um grupo étnico-racial, ou dão pouca atenção para sua identidade racial, uma vez que ser e viver como brancos é a norma aceita pela sociedade” (SILVA, 2007, p. 492). Devemos pensar e questionar nossa branquitude e todos os privilégios que usufruímos na sociedade brasileira para que consigamos pensar as relações étnico-raciais de forma mais transparente.

Como se vê, é complexa, mas não impossível, a tarefa de tratar de processos de ensinar e de aprender em sociedades multiétnicas e pluriculturais, como a brasileira. Abordá-los pedagogicamente ou como objeto de estudos, com

competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia-a-dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos numa democracia racial. E, para ter sucesso em tal empreendimento, há que ter presente as tramas tecidas na história do ocidente que constituíram a sociedade excludente, racista, discriminatória em que vivemos e que muitos insistem em conservar. (SILVA, 2007, p. 492-493).

Como educadores, devemos estar atentos as cenas escolares e sempre que possível discutir com os colegas e estudantes que ações podemos fazer para combater o racismo, rever nossos privilégios brancos e educar para a diversidade.

O trabalho das relações étnico-raciais perpassa alguns conceitos importantes, como a noção de raça como um conceito sociológico, bem apontado por Nilma Lino Gomes:

[...] o Movimento negro e alguns sociólogos, quando usam o termo raça, não o fazem alicerçados na ideia de raças superiores e inferiores, como originalmente era usada no século XIX. Pelo contrário, usam-no com uma nova interpretação, que se baseia na dimensão social e política do referido termo. E, ainda, usam-no porque a discriminação racial e o racismo existentes na sociedade brasileira se dão não apenas devido aos aspectos culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, mas também devido à relação que se faz na nossa sociedade entre esses e os aspectos físicos observáveis na estética corporal dos pertencentes às mesmas. (GOMES, 2012, p. 45).

Lidar com raça a partir do prisma sociológico permite que pensemos em raça branca e negra, seguindo a definição acima. Consequentemente, abre espaço para que pensemos no segundo conceito, o de branquidade ou privilégios brancos. No momento que enxergamos “branco” como raça, abrimos espaço para pensarmos e discutirmos os privilégios e padrões ligados a cor de pele branca na sociedade brasileira e é nesse sentido que vários autores se referem ao conceito de raça também. O termo “*relações étnico-raciais*” não diz respeito somente às relações entre pessoas de pele negra, ao contrário, diz respeito às relações de pessoas brancas e negras no Brasil, porque tomando o conceito sociológico, branco também é uma raça.

Boa parte do preconceito racial nos moldes brasileiros (mascarado no mito da democracia racial) se dá por que muitas pessoas brancas não se reconhecem como raça e não percebem seu espaço privilegiado na sociedade, mascarando assim, falta de oportunidades, questões sociais e de acesso a serviços e bens como um

determinando meramente econômico. Não que o fator econômico não tenha influência, mas não pode ser considerado como único nessa equação. No Brasil, o recorte racial deve ser feito, uma vez que características fenotípicas, como cor de pele, textura de cabelo e traços físicos influenciam nas oportunidades e caminhos traçados pelas mais diversas pessoas.

Nesse sentido é importante trazer esses assuntos para a escola, através de elementos da cultura negra, pode contribuir para a diminuição do racismo e para a educação para a diversidade. No caso desse trabalho, o *rap* como elemento da cultura negra estadunidense e brasileira é usado como suporte pedagógico, junto à questão da ancestralidade africana, para que conceitos como branquitude, privilégios, temporalidades, historicidade, racismo e acesso à educação sejam trabalhados em sala de aula. O objetivo final é que com essas discussões, os estudantes possam perceber a cultura negra positivada e que valorizem a diversidade étnico-racial do Brasil, ao contrário do que é feito, mascarando o racismo através do mito da democracia racial.

A escolha por trabalhar em sala de aula com Movimento *Hip Hop* e *rap* surgiu em parte de um gosto musical pessoal e em parte do contexto de uma das escolas em que trabalho: onde atuo existem muitos estudantes negros e a cultura negra de uma forma geral (*rap*, funk, samba) é bem presente, apesar de ser marginalizada. Os estudantes que gostam desses tipos de música são vistos por professores, equipe diretiva e por alguns colegas como menos valorizados, da mesma forma que enxergamos essa marginalização na sociedade como um todo. Turmas com um comportamento mais “agitado” e que costumam fazer mais barulho na sala de aula ou nos corredores, como é o caso de uma das turmas que serão usadas nesse trabalho, são malvistas pelas instâncias superiores da escola, porque “atrapalham” a rotina escolar com o barulho que fazem. Numa rotina escolar que preza pelo silêncio e pela normatividade dos corpos, um grupo de 25 adolescentes que tocam instrumentos de percussão, fazem ritmos nas classes da sala de aula e cantam alto são tachados de “bagunceiros e agitados” por parte das pessoas da escola. Ao longo do meu trabalho com essa turma, pude perceber que a “agitação” é na verdade, uma das tantas formas de se comunicar que os grupos humanos podem ter, e a turma usa isso como seu traço identitário.

Da mesma forma que na escola, nota-se em nosso país, a dificuldade em enxergar as manifestações da cultura negra como parte da constituição da história

nacional, pois durante muitos anos foram consideradas apenas as contribuições europeias para a história nacional. No caso do RS então, a impressão é que só existem contribuições culturais vindas da Itália e da Alemanha, através das pessoas que imigraram para cá no início do século XX. Os anos que antecederam isso, onde mais de 35 mil africanos foram trazidos para as terras riograndenses entre os anos de 1788 e 1833, via desembarque portuário, sem contar os outros tantos trazidos via tráfico terrestre, e onde um outro número de pessoas teve que manter e desenvolver culturas como forma de resistência, parece ser constantemente negado e discriminado. Em vista disso, que pensar as culturas negras na sala de aula vai além de incluir conteúdos referentes à África e afrodescendentes nas aulas de história, passa pelo reconhecimento do protagonismo negro para a identidade do povo brasileiro, em aspectos da presença africana na língua portuguesa falada no Brasil e em suas mais variadas formas de expressão, como a arte, a música, a corporeidade e a religião, por exemplo.

Portanto é importante que o *rap* seja usado em aula para que os estudantes percebam a história e a valorização das produções culturais negras da sociedade brasileira (assim como também devemos valorizar as manifestações religiosas negras) e para que possamos reconhecer os “[...] elementos culturais negros [...], tornando-os visíveis e partícipes legítimos da experiência formativa de estudantes e professores com vistas também à promoção de debates e lutas engajadas com a superação da desigualdade racial” (PEREIRA, 2014, p. 201). Pensar historicamente o *rap* para contribuir com o ensino de história, com a diversidade, com a representatividade negra na escola e com as identidades formativas do Brasil, que não são excludentes entre si, ao contrário, complementam-se.

De uma certa forma, enxergo parte do meu tema de pesquisa como uma análise de narrativas sobre o passado. Não só as narrativas produzidas em sala de aula, sobre o ensino de história, mas também as narrativas “cantadas” pelos rappers. Basta ler alguns trechos das músicas “Boa Esperança” (EMICIDA, 2015, faixa 10) e “Mandume” (EMICIDA *et al.*, 2015, faixa 12), respectivamente, do rapper Emicida e que são as músicas de trabalho em sala de aula:¹⁰

¹⁰ Para fins de organização do texto separei os trechos com numeração simples. Cada número corresponde a um trecho selecionado dentro da letra da música que está indicada em caixa alta.

BOA ESPERANÇA¹¹

1. *E os camburão o que são? Negreiros a retraficar/ Favela ainda é senzala, Jão!”*

2. *“Depressão no convés Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois”*

3. *“O tempero do mar foi lágrima de preto/ papo reto como esqueletos de outro dialeto/ Só desafeto, vida de inseto, imundo/ Indenização? Fama de vagabundo”*

MANDUME¹²

4. *“Mas mano, sem identidade somos objeto da história/ Que endeusa herói e forja, esconde os retos na história/ Apropriação há eras, desses tá repleto na História/ mas nem por isso eu defeco na escória”*

5. *“Banha meu símbolo, guarda meu manto que eu vou subir como rei/ Cês vive da minha cicatriz, eu tô pra ver sangrar o que eu sangrei/ Com a mente a milhão, livre como Kunta Kinte, eu vou ser o que eu quiser/ Tá pra nascer playboy pra entender o que foi ter as corrente no pé”*

6. *“Sem eucaristia no meu cântico/ Me veem na Bahia em pé, dão ré no Atlântico/ Tentar nos derrubar é secular / Hoje chegam pelas avenidas, mas já vieram pelo mar/ Oya, todos temos a bússola de um bom lugar/ Uns apontam pra Lisboa, eu busco Omonguá*

Emicida busca no passado informações e subsídios para explicar o presente, num discurso que conecta, de forma lírica, essas duas temporalidades. O rapper utiliza em vários momentos referências do passado, como os versos do trecho 6, para explicar relações de poder atuais. Em alguns trechos selecionados, podemos perceber passado e futuro se entrelaçando, através de uma narrativa no presente. Em outro momento, no trecho 5, faz alusão à cultura negra internacionalizada (Kunta Kinte), tomada como referência *pop*, através do romance da literatura negra norte-americana “Raízes: a saga de uma família americana”, escrito por Alex Haley,

¹¹ Título faz referência ao navio negreiro que fazia o comércio de escravizados e é citado no livro “A Rainha Ginga” de José Eduardo Agualusa.

¹² Título em referência ao rei africano homônimo símbolo de resistência angolana contra tropas portuguesas. Mandume se opôs aos portugueses em uma resistência tenaz, mas diante da superioridade militar dos europeus, acabou vencido. Segundo a tradição oral angolana, Mandume, ao notar que já não tinha outra saída, preferiu suicidar-se ao ter que se render. O relato oficial Sul-africano afirma, no entanto, que Mandume foi morto a tiros por um destacamento das forças sul-africanas. Em 2002 foi inaugurado o Complexo Memorial do Rei Mandume no local onde o rei perdeu a vida e onde se encontra sepultado.

onde Kunta Kinte é o personagem principal da narrativa, ambientada em Gambia, na África Ocidental, em 1750 e que versa sobre a resistência do personagem, sendo reconhecido como um guerreiro mandinga.

Na sala de aula do ensino básico estamos lidando com uma série de estratégias para que os estudantes conectem o passado nas características da sociedade do presente, para que possam a todo momento fazer esse tipo de relação e pensar a historicidade como algo evidente no conhecimento escolar. Acredito que o *rap* é um veículo importante para que os estudantes possam fazer essas ligações históricas, uma vez que percebemos que o discurso sobre o passado escrito pelo rapper tem sentido, mas também porque acredito que levar para a sala de aula recursos que os estudantes consomem auxilia bastante na aprendizagem deles e delas.

Outra música que exemplifica bem esse ponto é “Negro Drama” (MANO BROWN, 2002, faixa 5), dos Racionais Mcs, que nesse caso não foi trabalhada em sala de aula, mas espontaneamente foi citada e cantada pelos estudantes em vários momentos das aulas sobre essa temática. Seguem alguns trechos selecionados.

NEGRO DRAMA

1. *“O trauma que eu carrego para não ser mais um preto fodido/ o drama da cadeia e favela/ túmulo, sangue, choro, sirene, choros e velas”*
2. *“Desde o início Por ouro e prata/ Olha quem morre, então veja você quem mata”*
3. *“Não foi sempre dito Que preto não tem vez?! Então/ Olha o castelo irmão, e não foi você quem fez cuzão.”*
4. *“Família brasileira dois contra o mundo/ Mãe solteira de um promissor Vagabundo”/ Luz câmera e ação gravando a cena vai /Um bastardo, mais um filho pardo sem pai/ hey senhor de engenho eu sei bem quem você é”*
5. *“Vim de onde vem os diamantes/ da lama/ Valeu, mãe, Negro Drama”*

Percebemos nos trechos selecionados referências sobre o passado (relação escravista do engenho colonial e do trabalho das pessoas escravizadas) para explicar o presente, como as do terceiro e quarto trechos e alusão sobre uma espécie

de passado originário na África, quando Mano Brown diz que veio de onde “vem os diamantes”, fazendo relação com uma determinada identidade com a parte negra do continente africano. Algumas letras de *rap* recorrem à história e ao passado para denunciar os problemas do presente, entretanto para que esse recurso tenha efeito os Mcs têm que buscar um certo conhecimento histórico para compor suas rimas e esse recurso auxilia bastante na aprendizagem histórica dos estudantes. É provável que um estudante que ainda não tenha aprendido na escola o que foi o tráfico de vidas transatlântico europeu nos séculos XV e XVI não consiga fazer a ligação, por exemplo, entre esse evento do passado, o preconceito racial atual quando escuta o trecho “o tempero do mar foi lágrima de preto”, mas aí que o uso dessas músicas em sala de aula se relaciona com o conhecimento formal escolar e com os sujeitos que aprendem, que adquirem conhecimento; através da aula e através do *rap*. Na poesia, na rima, podemos buscar numa melodia de denúncia social através de narrativas sobre o passado, que auxiliam os estudantes a realizar essa ligação, junto às informações que trabalhamos em sala de aula. Esse é o efeito mais valioso da história escolar; fazer com que os estudantes associem eventos históricos do passado com problemas sociais do presente.

E nos como professores devemos saber operar com essas oportunidades de utilizar em sala de aula aspectos da vida cotidiana dos estudantes para a aprendizagem histórica. Nosso papel hoje em dia, se encontra mais no patamar do mediador do conhecimento e de um adulto de referência do que de alguém que detém todo o saber de uma área específica e transmite esse saber para um jovem sem o mínimo de conhecimento. Um dos meus pontos de motivação para realizar essa pesquisa foi exatamente informações e ideias que os próprios estudantes tinham a respeito da cultura *Hip Hop*, do quanto valorizavam essa cultura e do quanto vivenciavam ela. Tenho certeza que eu aprendo ao mesmo tempo de ensino, com os jovens, e nesse sentido que a relação atual entre professor e estudante deve ser pensada e vivenciada, não apenas para que a troca de conhecimento seja mais prazerosa para ambos, mas também para que possamos trazer para a escola vivências e conhecimentos que não são considerados importante para o dito “ensino escolar”.

Nesse sentido que acredito que o ensino de história, tendo o *rap* como ferramenta, não apenas na análise da sua letra, mas também como movimento cultural historicizado pode contribuir bastante com a aprendizagem histórica dos

estudantes e qualificar o ensino básico, através de pesquisas como a que venho desenvolvendo. No capítulo seguinte procuro traçar as ligações e aprendizagens desses estudantes a partir das atividades executadas em sala de aula.

4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

*"No Senegal
 é a grande árvore maternal
 de corpulência de matrona.
 De dar sombra, embora incapaz,
 pois o ano todo vai sem folhas.
 Pela bacia d-e matriarca,
 pelas portinsrianas coxas,
 pela umidade que sugere
 a sua carnuda,
 aliás seca e oca;
 vem dela um convite de abraço,
 vem dela a efusão calorosa,
 que vem
 das criadoras de raças e das senzalas sem história"*

João Cabral de melo Neto, O baobá no Senegal. (PINTO; DECHEN; FERNANDES, 2017).

A última etapa desse trabalho consiste em pensarmos e discutirmos as práticas em sala de aula que realizei em parceria com os estudantes. Depois de toda a preparação e estudo para a montagem das atividades chegou o momento de compartilhá-las com os estudantes e perceber que ações tiveram sucesso e quais devem ser revisadas, revistas ou até abandonadas.

O trabalho em sala de aula foi constituído por diversos momentos, cada um deles com dinâmicas e objetivos diversos. Como a realidade das escolas públicas não é das mais confortáveis o uso da música em sala de aula é um recurso bastante útil como instrumento no ensino de história. Acredito que sua potencialidade é grande quando aliada a percursos pedagógicos que contribuam para o aprendizado e a reflexão dos estudantes, ainda mais no contexto do ensino das relações étnico-raciais. Como afirma Marco Antonio Rassi,

[...] a interpenetração de elementos musicais africanos, ameríndios e europeus no Brasil, certamente constitui um dos aspectos que privilegiam a música como foco catalisador e irradiador de possibilidades de exercícios e práticas de relações interétnicas na educação brasileira (RASSI, 2004).

Além do trabalho com as músicas, foi dada atenção para pensarmos questões teóricas, expostas através de explicação e debate e também momentos de trabalho em grupos, que propiciaram troca de ideias e o uso da criatividade aliada à sistematização dos conhecimentos apresentados nas aulas. Realizar a pesquisa com um grupo de estudantes que eu já acompanhava desde o início do ano letivo, os quais

tenham uma relação comigo, tornou os encontros um pouco diferentes do que se eu fosse um elemento estranho à rotina escolar deles. Alguns estudantes inclusive já haviam trabalhado comigo quando eram menores e estavam no sexto ano, então me conheciam de outro momento da vida escolar deles e delas. Todos esses aspectos parecem menores, mas incidem fortemente em como se deu a prática das atividades. Um dos meus objetivos com a sequência pedagógica era de que os estudantes tomassem consciência do seu papel social e de como e em que medida poderiam agir para realizarem ações de mudanças em sua realidade concreta, mesmo que essas ações fossem singelas, pois conforme Henry Giroux,

[...] tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas. (GIROUX, 1997, p.163)

Analisando os materiais produzidos pelos estudantes, não ousou afirmar que atingi plenamente esse objetivo. Posso ter despertado em alguns estudantes um sinal de que eles e elas podem alterar seu contexto através de ações concretas nas suas realidades sociais ou até na sua prática diária, mas como bem sabemos, uma mesma ação pedagógica colocada em prática com 17 estudantes que têm histórias de vida, realidades e situações emocionais diferentes, nunca será apreendida da mesma forma em todos e todas. Essa é uma das dificuldades que enfrentamos hoje nesse sistema de ensino do século XIX que não atende mais às demandas sociais do século XXI. Acredito que a maioria dos professores e professoras que pensa sua prática sabe que esse é um objetivo quase que impossível de alcançar. E realmente nunca foi algo que eu persegui, sabia desde o início que minhas ações não impactariam todos os estudantes da mesma maneira, mas se para alguns deles, já fizessem diferença, já instigassem ao pensamento crítico do seu papel na sociedade, eu estaria de certa maneira, pedagogicamente contemplada.

As atividades da sequência pedagógica foram executadas entre os meses de agosto e novembro de 2017. O ano de 2017 foi um ano difícil para os professores da rede pública do estado do Rio Grande do Sul: uma das mais longas greves foi deflagrada no dia 5 de setembro e se estendeu até o mês de novembro, abalando a rotina das escolas estaduais. Eu, que sempre aderi aos movimentos grevistas, desse não participei, pois as atividades com a turma precisavam ser executadas. No

planejamento inicial previ cinco encontros de dois períodos semanais para realizar todas as atividades com a turma 111. Ficaríamos, portanto, um mês e uma semana em torno das atividades referentes ao produto do mestrado profissional. Entretanto, uma série de contratempos, meus, da escola e do calendário escolar em tempos de greve, me impediram de seguir a risca o cronograma. Por essa razão que só consegui terminar as atividades com a turma no mês de novembro.

Porque optei por uma turma de primeiro ano do Ensino Médio? Quais foram os motivos que me levaram a selecionar essa faixa etária para realizar as atividades? Inicialmente nossa tendência é executar as atividades com as turmas que nos sentimos mais à vontade, que percebemos que têm um rendimento melhor e que principalmente estão aprendendo o conteúdo que dialoga com a nossa proposta de produto. Como ainda estamos muito presos na sequência didática escolar baseada na divisão francesa quadripartite da história, julgamos que os estudantes precisam de pré requisitos de determinados eventos históricos para aprender outros, por exemplo, necessitam saber sobre a Modernidade Europeia para aprender sobre a colonização portuguesa no Brasil. Partindo dessa lógica, o mais adequado no meu caso, seria realizar as atividades com alguma turma de nono ano do Ensino Fundamental, afinal de contas, o assunto do meu produto dialoga com a luta pelos direitos civis nos EUA na década de 1960, conteúdo esse previsto para uma turma do ano final do Ensino Fundamental. O Movimento *Hip Hop* vai surgir poucos anos depois dessa década, na América do Norte, justamente como um movimento de contestação e luta por igualdade de direitos. Eu portanto teria todas as condições, “dentro do conteúdo” do nono ano para fazer os ganchos necessários para colocar em prática a sequência didática sem prejudicar o andamento da matéria da turma. Por coincidência, uma das minhas turmas de nono ano de 2017 tinha um perfil bastante adequado para a atividade: era uma turma participativa, curiosa, estudiosa e com a qual eu tinha uma relação bastante tranquila e horizontal.

Entretanto, acabei optando por sair da zona de conforto e escolhendo outra turma para realizar a atividade: decidi aplicar as ações com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio. Em primeiro lugar, me interessava a ideia de romper com o conteúdo do ano em questão, visto que já faz alguns anos que a organização dos conteúdos do Ensino Médio tem me causado um certo incômodo: há seis anos sou professora de turmas de Ensino Médio e os conteúdos elencados para o primeiro ano, em parte, têm me soado cada vez mais desnecessários frente a demanda que

os jovens têm que enfrentar quando saem da escola. Principalmente conteúdos ligados à Antiguidade e Pré-História têm se mostrado cada vez mais obsoletos do ponto de vista dos exames de seleção para universidades, bem como a forma como esses conteúdos costumam ser ensinados, priorizando a história linear, evolutiva, política e factual das sociedades da Antiguidade Ocidental e Oriental, tem me deixado cada vez mais incomodada uma vez que a organização das primeiras civilizações do planeta e o surgimento da agricultura podem muito bem ser entendidos pelo surgimento das civilizações da América Central. Portanto, recorrer às características de civilizações como Mesopotâmia e Grécia Antiga, por exemplo, têm me parecido cada vez mais enfadonho e deslocado da vida desses jovens.

Essa foi uma das razões que me motivou a selecionar uma turma de primeiro ano do Ensino Médio para realizar atividades que iniciavam falando sobre o tráfico transatlântico no século XV e sobre movimentos culturais do século XX. A ideia de romper com o conteúdo programado para o ano me pareceu desafiadora. A intenção inicial era posteriormente retomar o conteúdo previsto para o referido ano, uma vez que ainda existe a preocupação de “vencermos o conteúdo”, mas pelos motivos já ditos acima, isso não foi possível.

Outra razão que me fez optar por trabalhar com uma turma de primeiro ano foram as características da turma em questão. A 111 de 2017, era uma turma mau vista por boa parte da escola e por mim inclusive, se caracterizando como aquele típico grupo de adolescentes agitados, barulhentos, que faziam questão de sonorizar suas ações, que falavam em momentos não considerados de fala na sala de aula, enfim, jovens que vestiam a camisa da “turma bagunceira e rebelde”, contrariando a tradição escolar de ter turmas mais “disciplinadas” com o final 01. A turma 111 desde o início não assumia essa postura e deixava claro que com eles e elas a rotina de sala de aula deveria ser diferente. Triste de mim que só percebi isso nos últimos meses do ano letivo... Presa à lógica escolar, a um mestrado para dar andamento e à rotina de 30h semanais em sala de aula, que nos engole e não permite que tenhamos tempo para pensarmos ações diferentes para turmas diferentes, eu segui um plano de aulas padrão, que obviamente não se adequava à personalidade da turma 111.

Além do perfil fora do padrão escolar exigido que a turma 111 tinha, encontrávamos alguns indícios interessantes que poderiam contribuir ou disparar pontos importantes do meu trabalho. Na rotina da 111 nas aulas de história, brincadeiras jocosas e reprodução de racismo eram recorrentes: por vezes ocorriam

falas que associavam a cor da pele de alguns estudantes com situações condenadas pela sociedade. Todos esses fatores reunidos me fizeram aceitar o desafio: a turma escolhida para a aplicação do produto/sequência pedagógica seria uma turma pouco disposta a atividades escritas, que exigiam concentração, quase nada disposta a aulas expositivas, com um número considerável de estudantes negros (10 no total de 17 estudantes na turma) que seguidamente recorriam à oralidade, na forma de música ou dança, para expressar suas ações e opiniões. Em vista disso é que as aulas de artes ferviam com a turma 111.

Dito isso, passamos às atividades aplicadas com a turma, que previam os seguintes passos descritos a seguir: o tema dessa sequência pedagógica se deu através da apresentação de conceitos ligados às relações étnico-raciais no Brasil com base em uma aula expositiva, produção textual, exibição de vídeo, análise das músicas “Mandume” e “Boa Esperança” do último trabalho do rapper Emicida; intitulado “Sobre crianças, quadris, pesadelos e lições de casa...” e construção de um Baobá em suporte de papel, que simbolizaria os aspectos da ancestralidade africana, da diáspora e das africanidades e protagonismos negros na escola e na sociedade brasileira. Tendo como principais objetivos do conjunto das atividades, pensar os conceitos tráfico transatlântico, diáspora, africanidade, *Movimento Hip Hop*, branquitude e diversidade, desenvolver a noção de temporalidade e processo histórico através da ligação entre tráfico transatlântico e movimentos de resistência negra, bem como de escravização negra e preconceito racial e educar para as relações étnico-raciais e para o combate ao racismo.

No momento 01 das atividades, solicitei que os estudantes realizassem uma produção escrita individual sobre que impressões eles e elas têm a respeito do continente africano e sobre a relação da história do Brasil com a África. Após a produção escrita, organizamos uma roda de debate para que pudéssemos compartilhar as informações que os estudantes escreveram em seus textos.

No momento 02 foi realizada uma aula expositiva/dialogada sobre o surgimento do *Movimento Hip Hop*, mostrando como ele é um movimento diaspórico e como esses assuntos se relacionam. Os conceitos que foram apresentados a turma eram: tráfico transatlântico, ancestralidade, diáspora africana, branquitude, *Movimento Hip Hop* e diversidade. O objetivo da dinâmica foi apresentar alguns conceitos-chave para o entendimento do assunto, bem como debater com os estudantes algumas questões centrais para o posterior trabalho deles: qual a relação

entre tráfico transatlântico e o racismo atual, de que forma essas populações vindas do continente africano e seus descendentes construíram a cultura baseada na resistência do processo escravista e como cada um de nós pode se enxergar na cultura afro-brasileira e no combate ao preconceito racial.

No momento 03 das aulas realizamos a audição das músicas “Boa Esperança” e “Mandume” do rapper Emicida. A música “Mandume” foi exibida também em forma de clipe. Foram entregues as letras das músicas para que os estudantes acompanhassem enquanto ouviam as músicas. Após esse momento, foi feita uma conversa com os estudantes sobre trechos das letras: em que partes das músicas eles e elas conseguiam perceber ligações históricas com o racismo, onde identificavam estereótipos sociais relacionados à cor da pele ou à origem africana, de que forma pensavam que nós, enquanto cidadãos, podíamos contribuir para uma sociedade cada vez mais livre do racismo e qual a importância da diversidade para o respeito a diferença? O objetivo com essa atividade foi que os estudantes reconhecessem no *rap* um movimento de resistência negra, fruto de um processo bem mais complexo, a diáspora, e que percebessem que um elemento presente no cotidiano deles participava da ancestralidade e da africanidade. Após a conversa os estudantes responderam perguntas de análise das letras debatidas em aula, individualmente. O objetivo dessa dinâmica foi que pudessem traçar ligações entre a letra da música e o conhecimento histórico, a fim de perceber que os Mcs que eles e elas escutam também podiam ajudar a entender a matéria escolar; bem como pensar sobre os conceitos de racismo, silenciamento negro, escravismo, acesso à educação e estereótipos. A ideia nessa etapa era encaminhar uma linha de pensamento para que a denúncia social das desigualdades raciais (que é bem presente no *rap*) fosse transformada no reconhecimento da identidade negra como parte da identidade brasileira. Para que eles não mais reproduzissem os estereótipos relativos a(o)s negros(as).

No quarto momento das atividades ocorreu o compartilhamento da história do Baobá e a montagem da árvore em grupos: a aula iniciou com a exibição de um vídeo e após assistirmos ele, conversamos um pouco sobre elementos presentes nele e a importância da temática do vídeo para algumas sociedades africanas. Após essa conversa, os estudantes foram divididos em grupos de quatro ou cinco participantes e iniciaram a montagem da árvore. Foi entregue a cada grupo uma folha de cartolina e os estudantes, em conjunto, desenharam um Baobá e selecionaram os conceitos mais pertinentes vistos em aula, ligando os

mesmos com as letras de *rap* analisadas e também com as suas experiências de vida. A dinâmica consistia em escrever sobre a árvore desenhada e dispor os conceitos nas partes da árvore (raízes, tronco, galhos e folhas) a fim de elaborarem uma representação, quase como se fosse um trajeto, de como questões de ancestralidade africana se manifestam atualmente na sociedade brasileira, pensando se essas ancestralidades são manifestadas no Brasil tal qual acontecem na África ou se são “reinventadas” aqui. O objetivo da dinâmica era realizar uma etapa de conclusão dos conceitos trabalhados na forma de montagem da árvore para que os estudantes pudessem pensar nas heranças afrodescendentes na sociedade brasileira e passassem a valorizar essas heranças. Eles e elas devem pensar em que medida as africanidades presentes na sociedade brasileira se apresentam e que os valores e padrões brancos/europeus não são os únicos que devem ser reconhecidos.

No momento 05, realizamos o fechamento das atividades com uma produção escrita sobre o processo contendo a avaliação dos estudantes sobre o assunto e metodologia das aulas, feita através do preenchimento de um questionário.

As aulas transcorreram com uma relativa tranquilidade, o que na realidade faz parte da posição que ocupamos nesse tipo de pesquisa. Como somos pesquisadores que pensamos sobre a nossa própria prática, nosso papel nessa produção difere um pouco do pesquisador que atua com ensino em turmas que não são as suas ou que pesquisa assuntos relativos ao ensino apenas no seu caráter teórico, pois como bem afirma Henry Giroux,

[...] encarando os professores como intelectuais, nós podemos começar a repensar e reformar as tradições e condições que têm impedido que os professores assumam todo o seu potencial como estudiosos e profissionais ativos e reflexivos. Acredito que é importante não apenas encarar os professores como intelectuais, mas também contextualizar em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos. Desta forma, podemos ser mais específicos acerca das diferentes relações que os professores têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante. (GIROUX, 1997, p. 162).

O primeiro encontro sobre o tema, que foi referente à atividade de sondagem e a roda de debate foi bem positivo: os estudantes tiveram bastante dúvidas sobre as perguntas que falavam sobre a importância das relações étnico-raciais para a diversidade da população brasileira e sobre quais os padrões estéticos mais valorizados na nossa sociedade. A turma teve um pouco de dificuldade em se concentrar para escrever, conseguindo fazer isso depois de quase meia hora de aula

transcorrida. Alguns estudantes negros chamaram a atenção em voz alta para a pergunta que versava sobre a existência de racismo no Brasil e alguns cantaram trechos da música “Olhos coloridos”, de Sandra de Sá enquanto respondiam a atividade. Nesse momento da aula em que cada estudante estava produzindo seu texto foi possível perceber que alguns davam importância para o debate sobre racismo em sala de aula, que eles trocaram informações entre si e que estudantes que não costumavam participar nas aulas, se manifestaram. Foi possível perceber o quanto a experiência desses estudantes com racismo, faz com que eles e elas se sintam seguros para falar sobre o assunto. Quando fizemos a roda para debater as perguntas que estavam no material de sondagem, a turma em geral participou, e eles e elas foram bem francos e apontaram situações, infelizmente, comuns de preconceito racial do Brasil, como abordagem policial diferenciada e suspeita prévia que recai sobre jovens negros em espaços comerciais como supermercados e shoppings. Boa parte da turma, já na atividade de sondagem, conseguia identificar aspectos do continente africano que se relacionavam com o processo de diáspora, apesar de eu não ter comentado nada até o momento sobre esse conceito. De uma maneira geral, o debate foi positivo e tivemos boas observações.

Após a atividade de sondagem, a próxima aula foi destinada à parte expositiva do assunto, onde eu pretendia apresentar para a turma os principais conceitos sobre o tema a ser trabalhado. Como já foi citado acima, a aula consistia em uma apresentação expositiva minha com base em material de data show e pequenos vídeos sobre o assunto. O que aconteceu foi algo não planejado, como a maioria das situações de sala de aula: como eu estava me sentindo pressionada por dar a aula com objetivo de pesquisa e não como uma aula comum como faço quase todos os dias, fiquei nervosa e me senti como uma novata na frente de uma turma desconhecida. Minhas reações e meus sentimentos me lembraram o período da graduação em que fiz meus primeiros estágios obrigatórios em sala de aula, pois não dialoguei com os estudantes e preparei uma aula enfadonha, longa e que acabou ficando cansativa. Não fiz perguntas, não debati e simplesmente saí explicando a matéria sem ao menos respirar. Acredito que isso se deu por conta do nervosismo e do sentimento de que tudo saísse corretamente. Realmente, a pesquisa da própria prática nos prega essas peças e em consequência dessa minha conduta na aula, foram poucos os momentos em que eu senti que a turma prestou atenção e participou do debate. Um vídeo em especial, sobre tráfico transatlântico, foi o que mais chamou

a atenção deles e delas, mas no restante da aula senti que meu planejamento, tão elogiado até aquele momento, tinha saído pela culatra. Sai da sala de aula frustrada, pensando no que poderia melhorar para o próximo encontro.

O lado positivo de dar aulas e poder compartilhar um ano letivo inteiro com os estudantes é que sempre temos novas chances para reformularmos as aulas que pensamos para eles e elas. E na aula seguinte com a turma, respirei, repensei e parti do debate. Com adolescentes sempre é bom começar ouvindo-os e direcionar as falas, mais até do que sair falando sem ao menos ouvi-los.

Toda vez que tenho essa reação em sala de aula, de falar e não ouvir lembro do tipo de ensino que tive na maior parte da graduação, onde os professores e professoras falam por horas nas aulas e acabamos tendo poucos momentos de debates e de espaços para esclarecimento de dúvidas. Pelo caráter elitista da universidade, as vezes ficamos com a impressão de que devemos saber de tudo, dominar o texto lido para a aula e debater no mesmo nível daquele professor ou professora que geralmente tem doutorado na área que está ensinando. Saímos da graduação com a sensação que uma boa aula é aquela baseada na fala e no discurso de horas a fio. Entramos na escola, damos aula para crianças e adolescentes e percebemos que uma aula boa é aquela dividida em vários momentos: momento de falar, de ouvir, de escrever, de pensar, etc. Aprendemos na marra, com os nossos erros, que os moldes da aula da universidade não se aplicam para a escola básica e que a escola básica tem tempos de aprendizagem muito mais saudáveis que os da universidade.

Foi exatamente com esse pensamento que eu sai da primeira aula expositiva com a turma, me sentindo mal por não ter respeitado esses tempos de aprendizagem deles. O bom é que teria a próxima aula para fazer diferente, portanto, retomei os conceitos da aula anterior, ouvi o que os estudantes tinham a dizer, traçando uma relação entre a fala deles e delas e os conceitos trabalhados e percebi que o debate fluiu muito melhor! Talvez uma das partes mais interessantes do debate tenha sido o momento em que alguns estudantes negros criticaram a classificação “pardo” de autodeclaração, afirmando que “pardo é papel” e que é importante que as pessoas negras tenham autoestima para se afirmarem enquanto negras. Esse conjunto de ideias me fez perceber o quanto essa juventude é capaz de perceber traços velados do racismo brasileiro e pensar sobre eles.

O próximo passo foi a aula em que as músicas seriam reproduzidas e o trabalho com as letras seria realizado. Foi talvez uma das aulas mais tranquilas dentro do padrão “turma 111”. A maioria dos estudantes realizou bem as atividades, percebeu ligações entre passado e presente, no sentido da historicidade, nas letras as músicas e houve comentários a respeito do quanto o trabalho com as letras deveria ser ampliado para mais turmas na escola. No entanto, as perguntas ficaram longas demais para o tempo da aula e tivemos que retomar e finalizar os exercícios na aula seguinte.

Ao longo da execução da sequência pedagógica, entrei em contato com a publicação “Griôs da Diáspora Negra”, organizada pelas professoras Ana Flávia Magalhães Pinto, Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes (2017). Nesse livro existe um capítulo que discorre sobre a importância do Baobá para algumas comunidades do Brasil e cita, no texto, uma série disponível no *youtube* sobre a história de várias árvores, incluindo o Baobá. O episódio em questão chama-se “Um pé de que? Baobá”¹³. Assim sendo, decidi usar o vídeo em sala de aula como disparador do trabalho em grupo com a turma.

No dia planejado para a realização desse trabalho, reproduzi o vídeo e após isso, iniciamos um pequeno debate sobre a importância e história dos Baobás. Usei a mesma estratégia da aula expositiva: muitas perguntas que nortearam o debate. Expliquei a atividade em grupos, distribui o material e coloquei no quadro a seguinte lista com palavras norteadoras, nessa ordem: diversidade, tráfico transatlântico, diáspora, Caribe, Oceano Atlântico, *Hip Hop/rap*, Capoeira, América do Sul, ancestralidade, samba, resistência e religiosidade negra. A ideia era que essas palavras apenas servissem de base para o trabalho, uma vez que eles(as) não eram obrigados(as) a usá-las e também poderiam incluir outras palavras que achassem necessárias. Essa atividade foi realizada no dia 09 de novembro de 2017 e eu arrisco dizer que em todo o ano letivo, independente da matéria que estivéssemos estudando, nunca tinha visto a agitada e dispersiva turma 111 trabalhar tão bem. Ao mesmo tempo em que fiquei bastante satisfeita com o rendimento e a dedicação dos estudantes com a atividade, me senti mal, em ter desperdiçado tanto tempo de aprendizagem com eles e elas, sem fazer atividades em grupos, que envolviam desenho e criatividade. Depois de ter lido inúmeros textos para os capítulos anteriores desse trabalho, pude

¹³ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=YKNrjdtmjo&t=11s>>.

perceber o que é utilizar o corpo, a música e a arte para aprender história. Nos dois períodos que estive com a turma, enquanto eles faziam o trabalho dos baobás, vi que para alguns grupos de adolescentes, a epistemologia herdeira da Europa e do Iluminismo é castradora. A aula falada, os exercícios escritos, o silêncio e a concentração podem não servir tão bem para a aprendizagem. Em contrapartida, o desenho, a música, a interação em grupo, podem funcionar lindamente e foi justamente isso que a turma 111 me ensinou. Os estudantes se envolveram tanto com a atividade que no terceiro período daquela manhã eles não teriam aula por conta da falta de uma professora e me pediram se poderiam ficar sozinhos na sala, finalizando os cartazes dos baobás. Depois desse tempo, passei na sala de aula deles e recolhi dos cartazes.

Após a árdua jornada de aplicação das atividades, passei ao trabalho solitário da pesquisa: sem estar ao lado dos estudantes, me detive à análise do material produzido por eles. Minhas observações estão descritas abaixo, respeitando a ordem das atividades e perguntas propostas:

Na sondagem pude perceber nos textos deles e delas, trechos bastante característicos da ideia de democracia racial brasileira, como as afirmações de que cenas de racismo que ocorrem na escola são tidas como brincadeiras e o fato de bastantes estudantes terem relatado que existe racismo no Brasil, porém dizerem nunca ter presenciado um caso de racismo ou dizerem não ter preconceito racial, como bem afirma a reportagem publicada no site El país,

[...] aqui, o racista é sempre o outro. Pesquisas apontam que 97% dos entrevistados afirmam não ter qualquer preconceito de cor, ao mesmo tempo em que admitem conhecer, na mesma proporção, alguém próximo (parente, namorado, amigo, colega de trabalho) que demonstra atitudes discriminatórias. É o chamado “racismo à brasileira” – fruto dileto da cínica e equívoca “democracia racial”, conceito que vem justificando, ao longo da história, a manutenção de um dissimulado apartheid, que segrega a população não-branca à base da pirâmide social (RUFFATO, 2014, *online*).

As noções sobre África, se apresentam no campo dos estereótipos mais comuns, como, por exemplo, citar referências africanas no Brasil como a capoeira, a música, a comida e a macumba (sic). Essas expressões culturais e religiosas são descritas como elementos importados do continente africano, a priori sem modificações, o que dá sentido para o desconhecimento da noção de diáspora (já esperado nessa etapa do trabalho), uma vez que os estudantes não percebem as

transformações ocorridas no Brasil para a estruturação desses elementos identitários do povo negro. Outro ponto importante de ser destacado nessa etapa da sequência pedagógica é o fato de muitos estudantes autodeclarados negros, se referirem ao “povo negro” na terceira pessoa. O que me chamou atenção uma vez que não percebi no texto deles a referência pessoal ao fato do “ser negro”. Alguns estudantes afirmam não serem racistas pelo fato de terem familiares e amigos negros, mas não se citam como negros. Ainda com relação à identidade racial da turma, foi feita uma pesquisa com base na pergunta do IBGE para identificação étnica racial: de um total de 17 estudantes da turma, sete se identificaram como brancos, cinco como negros e cinco como pardos. Nenhum estudante se identificou como amarelo ou indígena.

Na análise do outro material produzido pelos estudantes, que era a atividade de interpretação das letras das músicas trabalhadas em aula, um trabalho individual, foram observadas os seguintes pontos.

Na pergunta de número um¹⁴, foram citados trechos da música Boa Esperança 44 vezes e da música Mandume, 23 vezes nas respostas analisadas. Nenhum estudante deixou essa pergunta em branco, mas os trechos das músicas geralmente são os mesmos e se repetem várias vezes. A maioria da turma conseguiu fazer boas referências aos orixás como símbolos da africanidade, fizeram ligações entre presente e passado das relações étnico raciais através da seleção dos trechos que colocaram na resposta, relacionando que o racismo brasileiro torna os negros e negras suspeitos em potencial, em determinadas situações, dando a noção de que conseguem elaborar relações de historicidade entre eventos do passado e características da sociedade brasileira atual. Pude notar também, pelos trechos selecionados, que a maioria da turma têm relativamente clara a noção de escravização africana e de como os reflexos dela são sentidos ainda hoje no país. Em algumas vezes, o trecho da música Mandume, “dão ré no Atlântico” é citado como referência ao oceano Atlântico como espaço de travessia dos navios negreiros. A maioria dos estudantes elaborou a resposta completa dessa pergunta, ou seja, citou trechos e explicou porque escolheu eles.

Na pergunta número dois, a resposta mais recorrente foi a associação do trecho da música Boa Esperança, “camburões a retraficar” como exemplo da relação entre o sistema escravista e o preconceito racial atual. Alguns estudantes associaram

¹⁴ Todas as atividades realizadas com a turma constam nos apêndices desse trabalho.

as condições de trabalho assalariado atuais do capitalismo como analogia ao sistema escravista também, no sentido de que as condições de trabalho subalterno atuais são de certa forma, escravidão, e que os trabalhos de hoje em dia são um tipo de escravidão atual. A ideia central que pude notar analisando as respostas dessa pergunta foi a relação entre preconceito racial associado ao estereótipo de cor e à relação com o sistema escravista. Fica evidente que a maioria dos estudantes consegue situar historicamente o racismo, como bem aponta a ideia de que

[...] a possibilidade de pensar o passado está intimamente relacionada à possibilidade de pensar o futuro pela mediação do presente. Passado e presente só podem ser compreendidos na sua plenitude se inseridos numa extensão temporal que englobe igualmente o futuro, a noção de projeto ou, como afirma Ricoeur, a noção de “história por fazer” (ANHORN, 2012 p. 204).

Na sala de aula do ensino básico estamos lidando com uma série de estratégias para que os estudantes conectem o passado nas características da sociedade do presente, para que possam a todo momento fazer esse tipo de relação e pensar a historicidade como algo evidente no conhecimento escolar. Esse é o efeito mais valioso da história escolar; fazer com que os estudantes associem eventos históricos do passado com problemas sociais do presente e consigam assim, transformar suas realidades, bem como foi evidenciado nos materiais analisados.

Na pergunta de número três as respostas foram bastante variadas: a maioria dos estudantes responderam a pergunta e algumas respostas giraram em torno da noção de que o acesso ao ensino traz benefícios e oportunidades para os indivíduos, portanto as ações afirmativas são um ponto positivo para que pessoas que historicamente não têm acesso à universidade possam acessá-la. Uma vez também, que o ensino básico na rede pública tem muitos problemas e que as ações afirmativas ajudariam a diminuir a desvantagem que estudantes oriundos desse sistema de ensino têm ao tentar o acesso às universidades. A noção de que quanto mais estudo uma pessoa tiver no Brasil, mais oportunidade financeira ela terá também é presente nas respostas. A estudante Silvia¹⁵ citou na sua resposta, que as cotas demonstram o “abismo social que vivemos”. Gostaria de destacar a resposta da estudante Francisca, que diz o seguinte:

¹⁵ Os nomes dos estudantes citados nesse trabalho são todos fictícios para que a identidade dos mesmos seja preservada. Para fins desse trabalho, o que importa são os dados analisados e não propriamente os interlocutores das falas reproduzidas nesse capítulo.

As cotas ajudaram muitos negros, aumentando a possibilidade de uma vida melhor com um bom emprego. Na minha opinião a educação é muito importante, pois é um caminho para uma vida 'boa' porque quem tem ensino superior tem mais possibilidade de ter um emprego com um bom salário. Mas ainda é ruim o ensino aqui no Brasil, acredito que o governo podia investir mais na educação, muitas pessoas ainda não tem acesso as escolas, mas também tem que querer ir atrás.

A resposta dessa estudante mescla fatores sociais com fatores individuais: ao mesmo tempo que o governo não investe em educação, é importante que as pessoas corram atrás das oportunidades. Achei emblemática essa passagem, porque percebo que boa parte dos estudantes têm bem presente as noções de que vivemos num país com estrutura social desigual, mas insistem em colocar o discurso do mérito individual no mesmo patamar das não oportunidades sociais. Outro ponto recorrente nas respostas os estudantes é a noção de que o acesso à universidade aumenta a autoestima e valoriza quem se sente rejeitado, essa ideia é interessante, pois dialoga com a noção de representatividade ao mesmo tempo que vai ao encontro da demanda histórica dos Movimentos Negros pela acesso à educação como meio para aumento da qualidade de vida da população negra brasileira.

Na pergunta de número quatro, a maioria dos estudantes conseguiu identificar a noção de branquitude como um padrão social e estético que diferencia pessoas negras e brancas. Os estudantes identificam estereótipos ligados à cor da pele, associaram o racismo e o estigma quando comentaram que existem algumas profissões, como a de médico, por exemplo, que raramente é associada a pessoas de pele negra, identificam o papel que as mídias em geral cumprem para perpetuar o padrão da branquitude, bem como a associação a cor da pele com tipos específicos de vestimenta ou estilo de vida (uso de capuz, moletom grande, associação dessas roupas com vestimentas de pessoas consideradas suspeitas). Com relação à influência midiática vale ressaltar a resposta do estudante Simon:

Esse preconceito racial começa muitas vezes através da mídia com propagandas que mostram a maioria das vezes pessoas brancas comprando, usando produtos caros como: carros simples/de luxo, smartphones do ano e muito mais. Através disso as pessoas negras acabam que não se colocando no lugar das pessoas (sic) de pele negra.

A ideia de que é necessário um aumento da representatividade para que esse padrão da branquitude seja desconstruído é salientado. Alguns estudantes escreveram que as características físicas das pessoas não deveriam interferir na vida

e nas oportunidades delas. Entretanto, quase nenhum estudante fez relação entre branquitude como um privilégio e portanto algo que deve ser revisto nas pessoas brancas. Fica nesse sentido, a ideia de que é necessário que pessoas brancas revejam seu lugar social e seu papel como privilegiados na sociedade brasileira. Uma estudante autodeclarada branca escreveu que

[...] apesar da nossa evolução em todos os sentidos ainda existe muitas barreiras para os negro (sic), somente por sua cor da pele. Nas escolas são discriminados, nas ruas as pessoas julgam como ladrão, apontam o dedo sem saber, só por uma cor diferente, nos mercados de trabalho seus cargos e salários são mais baixos. Na TV são representados com alguma negatividade ou nem mesmo são citados.

A partir desse trecho, percebi que a ideia de desigualdade é visível nos estudantes, porém a ideia de branquitude associada a privilégio não, o que indica a necessidade de incluirmos esse conceito nas atividades escolares referentes às relações étnico-raciais.

Na pergunta de número cinco, a maioria dos estudantes salientou que o silenciamento da cultura e do protagonismo negro ainda são bem presentes na escola e na sala de aula. Alguns estudantes escreveram que existem poucos movimentos pontuais nas escolas públicas, mas que muito ainda precisa ser feito para que os negros e negras estejam nos livros de história, como escreveu a estudante Francisca. De maneira geral, é bem cristalizada a noção de que a escola silencia e/ou não contempla a cultura e o protagonismo negro, que o ensino de história é voltado para o continente europeu e a África só aparece quando tem sua história associada à Europa. Em contrapartida, alguns estudantes responderam que apesar o silenciamento nas atividades e aulas oficiais por assim dizer, existe, nos corredores da escola a cultura negra está cada vez mais presente. Essa afirmação é algo que só poderia ser dita por uma pessoa que ocupa e protagoniza o espaço do pátio e dos corredores da escola, um estudante. E se pensarmos no contexto da escola de hoje, conforme afirma Carla Meinerz, nascida enquanto instituição na Europa do século XVIII associada a vidas de estudantes e professores do século XXI, podemos entender porque o pátio se torna um “[...] espaço de sociabilidade partilhada com outros adolescentes, mas proibido pelas regras de convivência da instituição” (MEINERZ, 2009, p. 89), que é tolerado como livre para a circulação e para o agir das juventudes, apenas durante quinze minutos por turno diário. Fica evidente que os estudantes sabem utilizar outros espaços da escola, como o pátio, para além do curto

período de recreio, ocupando ele em outros momentos e de outras formas, formando uma espécie de códigos e condutas as quais nós, professores e professoras, não devemos ter acesso. Pedro é um jovem que pertence ao pátio da escola, mais até do que ao espaço da sala de aula: o típico estudante que sempre está solicitando a saída da sala, que fica bons minutos fora dela e que quando está dentro da sala de aula, deixa bem claro que seu lugar na escola não é aquele. Talvez não existisse pessoa mais gabaritada, em vivência, para afirmar que a cultura negra existe na escola e se manifesta nos bastidores, entre os próprios jovens. O estudante João fez uma boa analogia a respeito do assunto da pergunta: *“Acho que na hora de ensinar a história para os alunos, os negros, assim como a música diz são ‘objeto da história’ e não são vistos como protagonistas. São poucos os momentos em que os negros são protagonistas e sabem [...] sua parte da história e sua cultura”*.

Na pergunta de número seis as respostas foram das mais variadas possíveis: para alguns a diáspora é o momento em que pessoas que viviam em um país (sic) eram obrigadas a irem para outro lugar que não queriam, para outros é tirar alguém do seu lugar de origem. Fica evidente lendo as respostas que a ideia de diáspora associada ao deslocamento forçado está bastante cristalizada nas respostas de boa parte da turma. Pensando que esse é o conceito que os estudantes nunca tinham ouvido falar, inclusive no sentido de deslocamento forçado de outros povos, como os Hebreus na Antiguidade, que pode ser mais comum de ser usado na escola, enxergo positivamente as relações que eles fizeram. Talvez fosse necessário um trabalho mais detalhado e constante sobre o conceito e suas implicações históricas, mas acredito que eles chegaram a importantes associações para o pouco tempo em que estivemos em contato com essa palavra nas aulas.

Sobre o *Hip Hop* como movimento cultural relacionado com o processo de diáspora negra, as respostas foram bem claras: para alguns o *Hip Hop* é um movimento de reparação histórica, para outros as letras de *Hip Hop* retratam o sofrimento das pessoas que passaram pelo processo de deslocamento através do Atlântico, sendo inclusive um exemplo de diáspora. O Movimento *Hip Hop* seria uma forma de expressar os sentimentos sobre esse deslocamento forçado, uma espécie de desabafo sobre o que as pessoas que vieram para a América passaram e sentiram. Segundo a estudante Joana diáspora se traduz na ideia de *“[...] que um grupo de pessoas negras foi obrigadas (sic) a sair de seu país de origem e com isso trouxe sua cultura, e o movimento do hip hop é uma mistura do país de origem com o que eles*

vivem agora, mistura de cultura, tipos de música.” Acredito que essa resposta é um exemplo bastante emblemático de que os estudantes conseguiram compreender em parte o significado do termo diáspora.

Na pergunta de número sete as respostas foram no sentido de promover a conscientização das pessoas e estimular a igualdade. Alguns estudantes sugeriram que fossem feitas leis e punições mais severas para quem pratica o racismo. Mas de maneira geral as respostas citaram a promoção da igualdade racial, contudo sem apontar exemplos de ações concretas para promover a igualdade. Outros pontos interessantes nas respostas foram para incentivar a autoestima das pessoas negras, mostrando que elas são capazes, aprender a não ser racista em casa, deixar de fazer “piadinhas” na escola, como escreveu Gabriel: “[...] *precisamos evoluir nossas cabeças deixar de fazer piadinhas [...]*” outro estudante salientou que

[...] desde cedo deve ser ensinado de que existe (sic) pessoas diferentes de nós, seja pela sua aparência, cor, posição social, jeito de vestir o que seja, mostrar para as pessoas que elas tem o direito de ser quem elas quiserem. Com isso reduziríamos muitos casos de racismo, como na escola por exemplo. Se mostrarmos para a sociedade que é normal sair do ‘padrão’ da branquitude não haveria muito racismo em nossa sociedade.

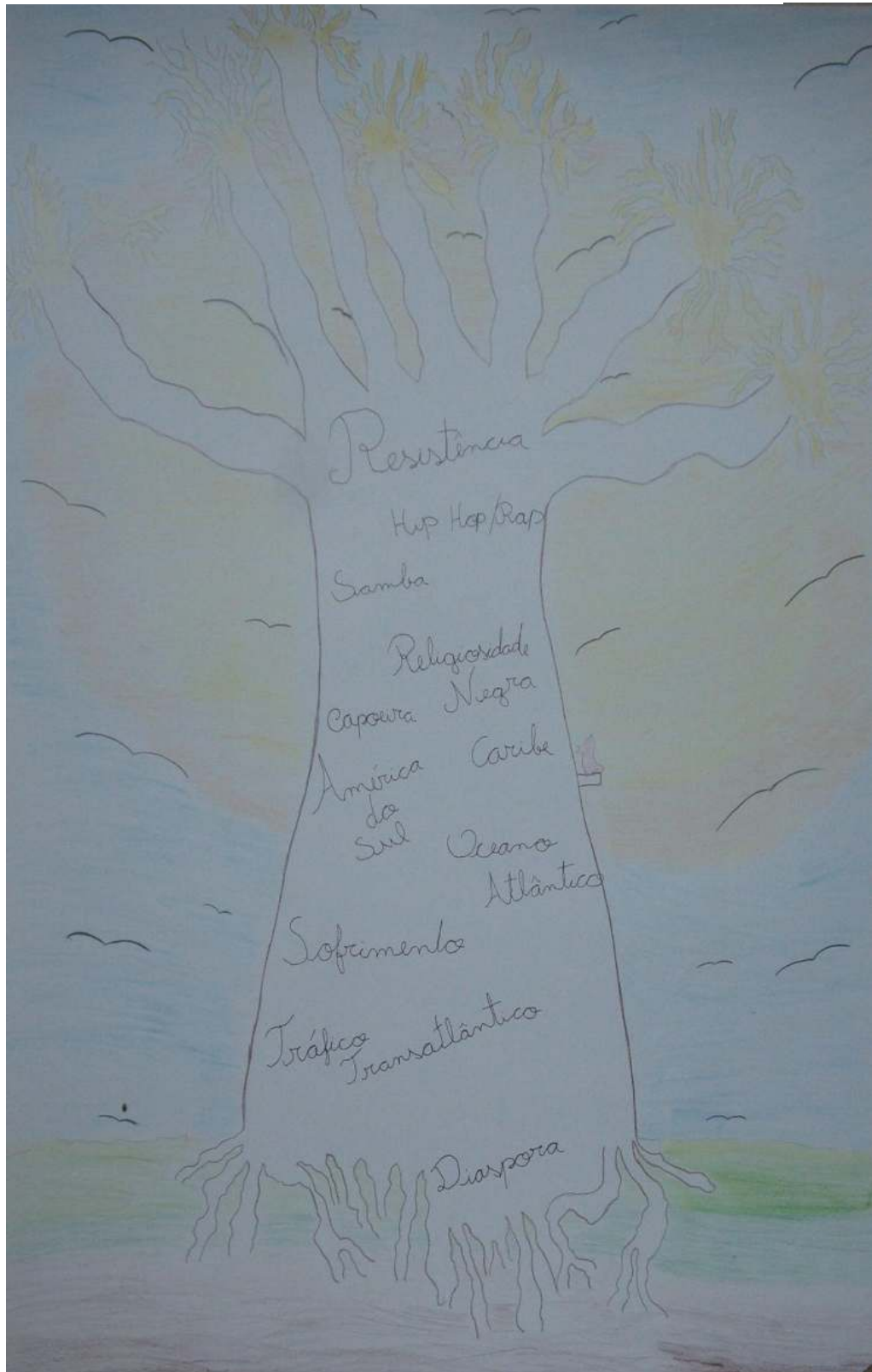
Essa resposta deixa bem clara a relação entre branquitude como padrão e o racismo como sistema de opressão que perpetua o modelo branco ocidental, que gera uma série de empecilhos para pessoas que não são brancas.

A próxima etapa das aulas, foi o momento da formação dos grupos para a confecção dos baobás. O debate se deu em função do vídeo, “Um pé de que? Baobá” já citado anteriormente, e a partir da sua exibição conversamos um pouco sobre a importância e a simbologia dessa árvore para algumas regiões da África e também para parte da cultura brasileira. O baobá ou embondeiro é uma árvore identificada cientificamente como *Adansonia digitata*, com oito espécies diferentes catalogadas até então. Baobás cumprem a função de alimentar pessoas e animais além de estarem interligados com lendas e mitos que fortalecem a identidade e as práticas culturais africanas (SANTOS, 2017, p. 96). por ser uma árvore milenar, que vive por muitos séculos, os baobás acabam se tornando um “elo entre gerações” e “[...] graças à longevidade e às suas dimensões colossais, além desse vínculo com os mais velhos, elo entre a vida e a morte, a árvore se vê apoderada como símbolo de força e resistência da militância negra” (SANTOS, 2017, p. 96). O Baobá é uma árvore de regiões áridas do continente africano, sendo a árvore nacional de Madagascar e o

emblema nacional do Senegal. Seu tronco chega a atingir 11 metros de diâmetro e é usado como moradia, oficina e até reservatório de água para os meses de seca nas regiões onde ele é nativo, além de ter suas sementes, flores, bagas e madeira utilizada para as mais diversas funções. Tema de contos, lendas e literatura suas referências são usadas em textos como o do Pequeno Príncipe, de Antoine de Saint-Exupéry e no conto de Mia Couto, “O embondeiro que sonhava pássaros”, do livro Cada homem é uma raça.

A ideia do trabalho com o Baobá além de representar um elemento de parte da cultura africana, pensado através do conceito de ancestralidade, foi uma oportunidade para que os estudantes pensarem elementos culturais associados à interação com a natureza, mesmo em contextos atuais africanos. Portanto, no primeiro momento das práticas pedagógicas o foco era em manifestações culturais, fruto da diáspora africana, e num segundo momento, o foco passava a ser um elemento cultural africano, que tem alguns exemplares no Brasil, que é importante para os movimentos negros brasileiros, mas que tem sua história intimamente ligada a identidade de parte da África. Como bem afirma Fernando Batista dos Santos, “[...] o baobá favorece uma africanização das nossas práticas educacionais ao oportunizar a utilização dos mitos afro-brasileiros como ferramenta educacional, assegurando, portanto, a eficácia do diploma federal” (SANTOS, 2017, p. 104). A turma se dividiu em três grupos e iniciou o trabalho que durou cerca de três períodos. Os resultados finais da atividade seguem abaixo:

Ilustração 1 – Baobá 01



Fonte: Elaborado pelos alunos da turma 111, da Escola Instituto de Educação General Flores da Cunha (2017).

Observando a árvore, é possível perceber nessa imagem o uso de cores bem vivas e um desenho que remete à paisagem africana. O tronco é bem destacado e centralizado, bem como percebemos o destaque para as raízes aparentes e para a copa. O fundo do desenho com o sol e pássaros atrás é provavelmente uma inspiração em algumas imagens do vídeo, que representaram a paisagem em que o baobá estava inserido. O grupo se preocupou em preencher os espaços com pinturas a lápis e incluir detalhes e é possível perceber a composição da árvore com elementos da natureza ao seu redor, portanto, inserida num contexto. Com relação às palavras escolhidas, podemos perceber que o grupo selecionou onze palavras e que quase todas elas faziam parte da lista de referências que eu coloquei no quadro quando solicitei a atividade, exceto a palavra “sofrimento”. Lendo as palavras, percebi uma espécie de trajetória: palavras que remetem ao processo de escravização africana, como “tráfico transatlântico”, “diáspora” e “sofrimento” estão próximas às raízes da árvore. Na parte central do tronco encontram-se palavras como “América”, “Caribe” e “Oceano Atlântico”, que nos dão a ideia de transição e de passagem. Pode ser que a palavra diáspora tenha ficado próxima as raízes e não no meio do tronco, como poderíamos imaginar, porque ao longo das aulas pude perceber que o significado de diáspora estava mais associado para os estudantes com o continente africano e com uma ideia de origem, não de processo. Como por exemplo podemos notar em algumas respostas da atividade individual que expressam essa ideia, como por exemplo, *“diáspora é quando um grupo de pessoas é tirado do seu lugar geralmente a força”*. Na parte superior do Baobá estão as palavras “religiosidade negra”, “samba”, *“Hip Hop/rap”* e “resistência”. Essas expressões são mais identificadas e lembram mais aos estudantes elementos criados e elaborados nas regiões de colonização compulsória negra. Os ritmos musicais identificados com o Brasil (samba, por exemplo) e com outras regiões de ocupação negra nas Américas, como o *rap*, por exemplo, são muito mais ligados ao espaço de ocupação negra nas Américas do que com uma possível origem africana. Essa constatação só foi possível depois das aulas que tivemos, uma vez que no texto de sondagem, boa parte dos estudantes citou a capoeira, por exemplo, como um traço cultural vindo da África diretamente. Portanto, é possível perceber que nesse processo de aprendizagem, os estudantes puderam compreender que existem criações culturais importantes realizadas pela população afrodescendente nas Américas, fruto justamente da condição de cativos que essas pessoas ocupavam aqui. Me chamou a atenção a última palavra selecionada pelo

grupo para colocar no cartaz: “resistência”. Ela ocupa um lugar de destaque no desenho: está no topo da árvore, centralizada e com um tamanho de letra inclusive um pouco maior que as demais palavras. Parece-me que o fato do grupo ter escolhido essa palavra para dispor naquele lugar, dá a impressão de que a resistência negra além de se manifestar em todas as expressões culturais afro é peça chave para a noção de pertencimento e autoestima negra. Olhando para essa palavra, me lembro bastante das atitudes da turma 111, uma turma que resiste ao seu modo no espaço escolar, que tenta constantemente silenciar os estudantes, principalmente os estudantes negros, que como bem afirma Nilma Lino Gomes, resistem cotidianamente, através dos seus corpos, dos seus cabelos, no espaço segregador das escolas brasileiras.

A segunda imagem é a seguinte:

Nessa segunda imagem percebemos elementos diferentes: o desenho da árvore tem alguns traços diferentes do grupo anterior: não existem raízes nesse desenho e o tronco está segmentado em três, como se houvessem vários troncos que se entrelaçassem entre si. Os detalhes do desenho estão mais focados na árvore e não tanto na paisagem ou no fundo da composição. A gravura tem um fundo, semelhante à do outro grupo, diga-se de passagem: um sol imenso, iluminando tudo. E como já foi comentado, é provável que essa referência deva ter sido em função da fotografia do vídeo apresentado em aula. Contudo, é perceptível que o grupo se preocupou mais com o desenho do baobá do que com o conjunto da imagem toda. Foram selecionadas sete palavras, todas que estavam presentes na lista passada no quadro. O grupo optou por escrevê-las no sentido vertical e diferente do grupo anterior, e a palavra “resistência” está posicionada próxima a base do tronco. “Diáspora” se encontra na parte central do tronco e as palavras são quase as mesmas do desenho do grupo anterior, exceto pela quantidade inferior de palavras selecionadas e pela palavra “diversidade” que não estava presente no desenho do grupo anterior. Apesar da disposição diferenciada das palavras, é possível perceber que a seleção delas é parecida, o que dá a impressão de que os estudantes assimilaram conceitos semelhantes, como por exemplo a ideia de que os traços culturais negros, como o samba e o *Hip Hop/rap* têm ligação com a diáspora. Interessante que esse grupo não fez referência a nenhuma palavra que remetesse ao processo de escravização africana.

A terceira e última imagem é a seguinte:

Ilustração 3 – Baobá 03



Fonte: Elaborado pelos alunos da turma 111, da Escola Instituto de Educação General Flores da Cunha (2017).

Percebemos nessa imagem a preocupação com o desenho como um todo: ele é quase que totalmente colorido, porém não tem nada além de um céu azul como fundo, diferente dos outros dois que tinham uma composição com o fundo do desenho. A árvore apresenta tronco largo, único, com raízes aparentes e galhos destacados. Foram selecionadas treze palavras, sendo que seis delas não estavam na lista de palavras referência, a saber: origens, esperança, preconceito, voz, vitalidade e ubuntu. Nesse desenho também podemos perceber uma certa linearidade, no sentido de um trajeto de origem, mistura e identidade negra nas Américas. Isso é possível notar pela seleção das palavras “origem” e “ancestralidade” nas raízes da árvore, e pelas palavras “tráfico transatlântico”, “diáspora” e “resistência” no centro do tronco. Já na parte superior do tronco, nos galhos, aparecem as palavras “samba”, “voz” “vitalidade” e “ubuntu”. O que chama a atenção nesse desenho é a seleção de palavras que não estavam na lista e que aparentemente não têm relação nenhuma com a temática do trabalho, como “voz”, “vitalidade” e “esperança”. Elas podem não ter relação aparente, mas se mostram bastante pertinentes quando olhamos com um pouco mais de atenção: “voz” nos remete a ter voz, a ser ouvido, remete à luta pelo reconhecimento do povo negro e esperança da mesma forma. Essas duas palavras são sintetizadas por uma terceira, ubuntu que significa “eu sou porque nós somos”, uma palavra de origem Bantu e também uma expressão utilizada como jargão do rapper Emicida, usado para o trabalho com as músicas. Esse terceiro grupo mostrou uma pro atividade na seleção das palavras e na inclusão de expressões que não foram citadas em aula.

De maneira geral o quadro de palavras entre os três trabalho ficou da seguinte forma:

Quadro 2 – Palavras mais citadas pelos estudantes no trabalho em grupo

GRUPO 01	GRUPO 02	GRUPO 03
Resistência	Resistência	Resistência
Samba	Samba	Samba
Religiosidade negra	Religiosidade negra	Religiosidade
Diáspora	Diáspora	Diáspora
Hip Hop/rap	Hip Hop/rap	
Capoeira	Capoeira	Diversidade
Tráfico Transatlântico	Diversidade	Tráfico Transatlântico
Caribe		Origens
América		Esperança
Oceano Atlântico		Preconceito
Sufrimento		Ancestralidade
		Voz
		Vitalidade
		Ubuntu

Fonte: Elaboração própria.

Acredito que o conjunto das atividades surtiu um efeito positivo sobre os estudantes e sobre a reflexão da minha prática. Compartilhamos de bons e longos momentos de aprendizagem, de reflexão e de debate sobre os vários assuntos que o tema do ensino das relações étnico-raciais trouxe para nós. Pude, na medida das minhas limitações metodológicas e temporais, realizar um dos trabalhos que mais me orgulho de ter participado no meu percurso como professora do ensino básico, podendo utilizar instrumentos e metodologias adequadas e as quais me trazem prazer em compartilhar conhecimento com os estudantes que tanto admiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou através das ações com músicas e atividades em sala de aula, refletir sobre o processo de diáspora, seus desdobramentos e sua consequente interferência nas relações étnico-raciais na educação básica. Num país como o Brasil, berço do mito da democracia racial, do racismo institucional e da constante negação das diferenças raciais (que afetam os cenários sociais e hierárquicos brasileiros), discutir relações raciais na sala de aula foi uma árdua tarefa. No meu caso, lidar com esse tema sensível é em primeiro lugar, repensar a branquitude e o local de privilégios em que me encontro, como pessoa branca e de classe média. Sem esse repensar social e racial não teria conseguido realizar o trabalho da forma como realizei. Conforme afirma Cardoso:

[...] os privilégios que resultam do pertencimento a um grupo opressor é uma dos conflitos a serem enfrentados, particularmente, pelos brancos anti-racistas. Esse conflito pessoal tende a emergir no momento em que se visibiliza a identidade racial branca. Desta forma, a branquitude crítica segue mais um passo em direção à reconstrução de sua identidade racial com vistas à abolição do seu traço racista, mesmo que seja involuntário, mesmo que seja enquanto grupo. A primeira tarefa talvez seja uma dedicação individual cotidiana e, depois, a insistência na crítica e autocrítica quanto aos privilégios do próprio grupo. (CARDOSO, 2010, p. 624).

Foi necessário que eu refletisse sobre o lugar que ocupo na sociedade brasileira, para que pudesse me colocar enquanto professora branca que assume uma postura de luta contra o preconceito racial. Essa reflexão orientou meu trabalho em sala de aula e no espaço escolar como um todo, buscando a positivação das culturas negras brasileiras, bem como a denúncia e o combate ao racismo. Essa postura não pôde ser desconectada do universo onde atuo: duas escolas públicas do Estado do Rio Grande do Sul, locais que como tantos outros, sofrem sistematicamente com o sucateamento da educação e no aumento do apartheid social em que nosso país se encontra atualmente. Ser professora da rede pública faz de mim uma defensora desse sistema de ensino, que durante décadas é a chave para que meninos e meninas das mais diferentes origens sociais e étnicas possam enxergar caminhos alternativos para sua trajetória pessoal.

Em um país como o Brasil, que tem no acesso ao ensino básico e superior um dos mecanismos mais válidos de ascensão social, ser professora da rede pública e acreditar nesse sistema é um ato de resistência, frente a todo o discurso que insiste

em negligenciar a educação pública e o papel dos profissionais que nela atuam. Da mesma forma, os adolescentes que saem de suas casas e chegam à escola, depois de tomarem duas ou até mais conduções, são lutadores também, pois estão subvertendo a lógica meritocrática e burguesa que ensina a eles e elas, todos os dias, que estudo e intelectualidade é para quem tem privilégios e conforto na vida.

Meu trabalho pautou-se em questões teóricas e intelectuais, entretanto teve como força motriz a militância por uma educação pública digna e por uma juventude que representa 85% do público que frequenta a escola. A árdua jornada de pesquisar minha própria prática, de pensar meu fazer em sala de aula, foi possível pela existência de um programa de pós-graduação que me permitiu refletir sobre minhas atividades e metodologias na sala de aula através do compartilhamento de conhecimento com os estudantes. Por meio do trabalho com o *rap*, a negritude e as outras formas de conhecer a história do mundo e do Brasil, conseguimos repensar, em parte, a prática em sala de aula e as estratégias para o ensino de história.

De todas as atividades realizadas, fica a constatação de que elas contribuíram para a aprendizagem dos estudantes no tema das relações étnico-raciais. Acredito que conseguimos ter a oportunidade de conhecermos novos conceitos, fazer novas relações históricas e perceber que o som escutado pelos estudantes, pode ser veículo para pensarmos as historicidades e instrumento de aprendizagem. Podemos sim pensar o passado e sua relação com o presente através das palavras dos Mcs, intelectuais da rua, que, as vezes, dizem mais para os jovens do que os autores do livro didático e dos textos acadêmicos. É pela sensibilização que a música traz aos ouvidos e mentes de quem as ouve que conseguimos captar nuances históricas para o ensino das relações e acontecimentos do passado,

[...] buscando na música popular brasileira, os instrumentos para o trabalho com experiências interétnicas, estamos cientes que tal metodologia constitui-se na verdade uma filigrana no universo da complexidade que envolve o tema, mas estamos da mesma forma convictos que pela sensibilidade, criatividade, integralidade e plenitude inerentes à música, estamos dando um passo à frente no sentido de ressignificar nossa história e exercer de fato nossa contribuição como educadores para atingirmos uma escola que possa dar espaço a uma sociedade realmente democrática e capaz de vivenciar a verdadeira dignidade humana numa perspectiva emancipadora (RASSI, 2004).

As ações em grupo envolvendo o desenho dos baobás nos trouxeram outros aprendizados: o conhecimento de parte da cultura africana, a noção da

importância de considerar a ancestralidade na aprendizagem, o exercício da criatividade e a operação de organização de palavras-chave. Não costumava ter muita simpatia em realizar trabalhos de desenho e em grupos com estudantes do Ensino Médio, por acreditar que essas atividades fossem mais adequadas para estudantes do Ensino Fundamental, entretanto, o trabalho em grupo com a turma 111 me mostrou o quanto as pedagogias fora do padrão intelectual moldado na disciplina escolar podem ser positivas e produzir ações de sucesso, como as já explicitadas ao longo da minha análise. Não foi necessário nenhum projeto gigantesco e nenhum produto elaborado: bastaram alguns recursos eletrônicos presentes em boa parte das escolas públicas, muito tempo de planejamento e dedicação da minha parte e uma parceria bonita com os jovens com os quais eu compartilhei o ano letivo de 2017. Daí pensamos juntos, debatemos e realizamos um trabalho digno, que envolveu aprendizagem e relações entre o passado e o presente da história brasileira, considerando as mais variadas contribuições culturais na formação das identidades nacionais.

É claro que nem todo o processo correu da forma mais adequada possível. Como toda pesquisa que trabalha com ensino de história e seres humanos, existem pontos a serem revistos e todas essas observações fazem parte do processo de pesquisa. Com relação a esse aspecto gostaria de destacar alguns pontos que foram objeto de reflexão minha: em primeiro lugar, o tempo da sequência didática foi longo demais para os tempos da sala de aula. Na teoria e no planejamento, as ações didáticas que elaborei pareciam bastante adequadas ao universo com o qual eu trabalharia. Contudo, no momento em que eu iniciei o trabalho, percebi que havia planejado o tempo de toda a sequência didática mal: foram muitos encontros discutindo basicamente os mesmos temas, e isso não funciona bem, pelo menos com os estudantes que eu tenho contato. Eles e elas se cansam rápido de um mesmo assunto e podem, no andar das ações, ir se desmotivando e realizando as atividades por mera obrigação. Percebi essas ações em alguns estudantes, me fazendo refletir que numa próxima atividade sobre essa temática, dosarei as horas para as ações pedagógicas, observando com atenção esse ponto do planejamento. Realizei atividades que foram cansativas para os estudantes, que hoje seriam revistas a fim de deixar as tarefas e trabalhos menos cansativos para os jovens. Outro ponto que considero importante de salientar é que segui a lógica tradicional da sala de aula e do ensino de história, partindo de uma aula expositiva para iniciar o assunto. Ao longo do

processo de reflexão e escrita do trabalho pude entrar em contato com outras formas de pensar a epistemologia da sala de aula, mas acabei, por falta de coragem, seguindo na zona de conforto do método expositivo de aula, seguido de exercícios e produções dos estudantes. Para o futuro, fica a sugestão de romper com o planejamento da forma como ele está, de bagunçar a ordem das aulas, de usar o mesmo tema, os mesmos conceitos e objetivos de aprendizagem, mas com formas e metodologia descolonizadas. Esse ponto talvez tenha sido o mais caro no meu percurso pedagógico, rompi com uma série de conceitos, mas não consegui romper com a ordem eurocêntrica das aulas.

Por fim, acredito que obtive sucesso com os estudantes que trabalhei. Analisando o material produzido pude perceber que a aprendizagem se deu de fato, para além de um processo de fixar informações ou datas e números com o objetivo curto e claro de acertar perguntas. Espero que todo o debate que trilhamos na sala de aula e que todos os assuntos que aprendemos juntos e compartilhamos, tenham servido para que eles e elas repensem seus lugares raciais e sociais no mundo bem como as práticas discriminatórias as quais são praticantes e vítimas, na escola e na sociedade em geral, e que oportunize a eles e elas construírem uma sociedade com mais diversidade e respeito às diferenças.

BIBLIOGRAFIA

ALVES, Valmir Alcantara. **De repente o rap na educação do negro**: o Rap do Movimento Hip-Hop Nordestino como Prática Educativa da Juventude Negra. 2008. 134 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.

ALVES, Valmir Alcântara. O rap para a ação da juventude negra. In: SILVÉRIO, Valter Roberto; PINTO, Regina Pahim; ROSEMBERG, Fúlvia (Org.). **Relações raciais no Brasil**: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011. p. 87-100.

ANDRADE, Eliane Nunes de. **Movimento negro juvenil** – um estudo de caso sobre jovens rappers de São Bernardo do Campo. 1996. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1996.

ANHORN, Carmem T. Gabriel. Teoria da História, Didática da História e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 32, n. 64, p. 187-210, 2012.

ARAÚJO, Peu. Emicida, rapper que vem da periferia para combater o racismo, estampa a capa da edição de setembro da Rolling Stone Brasil. **Rolling Stone Brasil**, São Paulo, 15 set. 2015. Disponível em: <<http://rollingstone.uol.com.br/noticia/emicida-rapper-que-vem-da-periferia-para-combater-o-racismo-estampa-capa-da-edicao-de-setembro-da-rolling-stone-brasil/#imagem0>>. Acesso em: jan. 2018.

AZAMBUJA, Luciano; SCHIMIDT, Maria Auxiliadora. “Aprendi a pensar que música também é História” a canção vai à escola: perspectivas da educação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 18, n. 1, p. 89-112, jan./jun. 2012.

BENTO, Maria Aparecida S. **Cidadania em Preto e Branco**. São Paulo: Ática, 2006.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília, DF, 2006.

CARDOSO, Claudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Estudos Feministas**, Florianópolis, n. 22, p. 965-986, set./dez. 2014.

CARDOSO, Lourenço. Branquitude acrítica e crítica: a supremacia racial e o branco anti-racista. **Revista Latinoamericana de ciencias sociales, ninez e juventud**, [S.l.], v. 8, n. 1, p. 607-630, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. 2011. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/enegrecer-o-feminismo-situacao-da-mulher-negra-na-america-latina-partir-de-uma-perspectiva-de-genero/>>. Acesso em: jan. 2018.

CARNEIRO, Sueli. Mulheres em movimento. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 117-132, 2003.

CARNEIRO, Sueli. Sobrevivente, testemunha e porta-voz. Entrevistadora: Bianca Santana. **CULT**: Revista Brasileira de Cultura, São Paulo, ano 20, n. 223, p. 12-20, maio 2017.

CRIOLO. Linha de frente. Intérprete: Criolo. In: _____. **Nó na Orelha**. [S.l.]: Oloko Records, 2011. 1 CD. Faixa 10.

CRIOLO. Nas Águas. Intérprete: Criolo. In: _____. **Espiral de Ilusão**. [S.l.]: Oloko Records, 2017. 1 CD. Faixa 4.

CRIOLO. Sucrilhos. Intérprete: Criolo. In: _____. **Nó na Orelha**. [S.l.]: Oloko Records, 2011. 1 CD. Faixa 8.

CRIOLO; GERMANO, Douglas. Fio de Prumo (Padê Onã). Intérprete: Criolo. In: CRIOLO. **Convoque Seu Buda**. São Paulo: El Rocha, 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=T2L0cX5XNoI>>. Acesso em: jan. 2018.

DA SENZALA ao Soul. São Paulo: TV Cultura, 1977. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5AVPrXwxh1A>>. Acesso em: jan. 2018.

EMICIDA *et al.* Mandume. Intérpretes: Emicida; Drik Barbosa; Amiri; Rico Dalasam; Muzzike; Raphão Alaafin. In: EMICIDA. **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...** [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD. Faixa 12.

EMICIDA. Bang! Intérpretes: Emicida; Adriana Drê. In: EMICIDA. **O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui**. [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2013. 1 CD. Faixa 9.

EMICIDA. Boa esperança. Intérpretes: Emicida; Jota Ghetto. In: _____. **Sobre Crianças, Quadris, Pesadelos e Lições de Casa...** [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2015. 1 CD. Faixa 10.

EMICIDA. Pantera negra. Intérprete: Emicida. In: EMICIDA. **Pantera negra**. [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2018. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Xi1BfosGv2E>>. Acesso em: maio 2017.

EMICIDA; RAEL DA RIMA. Levanta e anda. Intérprete: Emicida. In: EMICIDA. **O Glorioso Retorno de Quem Nunca Esteve Aqui**. [S.l.]: Laboratório Fantasma, 2013. 1 CD. Faixa 2.

FIALHO, Vania Malagutti. **Toda batida é rap?** Compreendendo os diferentes tipos de RAP, o MC e o DJ. [201-?]. Disponível em: <<http://hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/Fialho-RAP.pdf>>. Acesso em: set. 2016.

FLORES, Ludmila Dovizinski. **O rap e o funk na socialização de jovens** – Um estudo de caso. 2011. 42 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Pedagogia da Arte) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

FOCHI, Marcos Alexandre Bazeia. Hip Hop brasileiro: tribo urbana ou movimento social? **FACOM**, Santa Maria, n. 17, p. 61-69, 2007.

GARCIA, Allysson Fernandes. Outras Histórias: Beatriz Nascimento por Alex Ratts. **Padê: Estudos em Filosofia, Raça, Gênero e Direitos Humanos**, Brasília, DF, v. 1 n. 1-2, p. 123-132, 2009.

GARCIA, Walter. Sobre uma cena de “Fim de semana no Parque”, do Racionais MC’s. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 25, n. 71, p. 221-235, 2011.

GIL, Carmem Zeli de Vargas *et al.* Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 8-32, set/dez. 2017.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

GONÇALVES, Ana Maria. Na polêmica sobre turbantes é a branquitude que não quer assumir seu racismo. **The Intercept Brasil**, [S.l.], 15 fev. 2017. Disponível em: <<https://theintercept.com/2017/02/15/na-polemica-sobre-turbantes-e-a-branquitude-que-nao-quer-assumir-seu-racismo/>>. Acesso em: 22 fev. 2017.

GONTIJO, Rebeca. Identidade nacional e ensino de história: a diversidade como “patrimônio sociocultural”. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de História**: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra/FAPERJ, 2003. p. 55-79.

GOULART, Sueli; DORNELAS, Guilherme Câmara; REINEHR, Rafaela. Práticas organizativas de grupos de Hip Hop em Porto Alegre: uma análise à luz de Guerreiro Ramos. In: ENCONTRO DE ESTUDOS MULTIDISCIPLINARES EM CULTURA, 6., 2010, Salvador. **Anais...** Salvador: CULT, 2010. Disponível em: <<http://www.cult.ufba.br/wordpress/24782.pdf>>. Acesso em: mar. 2017.

GUSTSACK, Felipe. **Hip hop**: educabilidades e traços culturais em movimento. 2003. 222 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG; Brasília, DF: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

INQUÉRITO, Renan. Lição de casa. Intérpretes: Inquérito; Tulipa Ruiz. In: INQUÉRITO. **Lição de casa**. [S.l.]: Independente, 2017. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=bfX7OXyqXhM>>. Acesso em: maio 2017.

LOPES, Nei; MACEDO, José Rivair. **Dicionário de História da África**: séculos VII-XVI. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

MAFFIOLETTI, Cássio de Albuquerque. **Movimento hip hop em Porto Alegre**: rede de relações e protagonismo juvenil. 2010. 74 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Ciências Sociais) – Instituto de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Pensamento crítico desde a subalteridade: os estudos étnicos como ciências descoloniais ou para a transformação das humanidades e das ciências sociais no século XXI. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 34, p. 105-129, 2006.

MANO BROWN. Nego Drama. Intérprete: Racionais MC's. In: RACIONAIS MC'S. **Nada como um Dia após o Outro Dia**. [S.l.]: Cosa Nostra, 2002. 1 CD. Faixa 5.

MC CAROL. 100% Feminista. Intérpretes: Mc Carol; Karol Conka. In: _____. **Bandida**. [S.l.]: Heavy Baile Records, 2016. 1 CD. Faixa 5.

MEINERZ, Carla Beatriz. **Adolescentes no pátio**: outra maneira de viver a escola. Porto Alegre: UniRitter, 2009.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e auto-conceito**: identidade e interação na sala de aula. São Paulo: Papirus, 1994. (Série Magistério, Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Sônia Teresinha Duarte de. **A Cultura afro no ensino fundamental**: análise da aplicação da Lei 10.639/2003 nas escolas municipais de Porto Alegre, RS. 2012. 111 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Biblioteconomia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **África e Brasil**: histórias cruzadas. [S.l.], 2010. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001916/191694por.pdf>>. Acesso em: nov. 2016.

PAZ, Issa; DONATO, Sara. Ninguém Merece. Intérprete: Rap Plus Size. In: RAP PLUS SIZE. **Rap Plus Size**. [S.l.]: [s.n.], 2016. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=lhgmM8hN8eQ>>. Acesso em: jan. 2018.

PAZ, Issa; DONATO, Sara. O pano rasga. Intérprete: Rap Plus Size. In: RAP PLUS SIZE. **Rap Plus Size**. [S.l.]: [s.n.], 2016a. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=3b7kYIzAa8E>>. Acesso em: jan.2018.

PEREIRA, Amauri Mendes. **África**: para abandonar esterótipos e distorções. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PEREIRA, Amilcar Araujo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. **Cadernos de História**, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 25-45, 2011.

PEREIRA, Amilcar Araujo. Movimento negro contemporâneo, memória e educação: aspectos da luta anti-racista na segunda metade do século XX. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. **Conhecimento histórico e diálogo social**. Natal: ANPUH, 2013. p. 1-11.

PEREIRA, Junia Sales. Da ruína à aura: convocações da África no ensino de história. In: MAGALHÃES, M. *et al.* (Org.). **Ensino de História**: usos do passado, memória e mídia. Rio de Janeiro: FGV, 2014. p. 187-205.

PIMENTEL, Spensy. **O livro vermelho do hip hop**. 1997. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Jornalismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

PINHO, Osmundo de Araújo; FIGUEIREDO, Ângela. Ideias fora do lugar e o lugar do negro nas ciências sociais brasileiras. **Revista Estudos Afro-asiáticos**, Rio de Janeiro, ano 24, n. 1, p. 189-210, 2002.

PINHO, Osmundo de Araújo; ROCHA, Eduardo. Racionais MC's: Cultura Afro-Brasileira Contemporânea como Política Cultural. **Afro-Hispanic Review**, Nashville, TN, v. 30, n. 2, p. 101-114, 2011.

PINTO, Ana Flávia Magalhães; CHALHOUB, Sidney (Org.). **Pensadores negros, pensadoras negras**: Brasil, séculos XIX-XX. Cruz das Almas: UFRB; Fino Traço, 2016. (Coleção UNIAFRO, v. 11).

PINTO, Ana Flávia Magalhães; DECHEN, Chaia; FERNANDES, Jaqueline. **Griôs da diáspora negra**. Brasília, DF: Griô Produções, 2017.

RAMOS, Tanise Müller. **Tecendo tramas, traçando gentes**: narrativas constituindo identidades em uma escola municipal de Porto Alegre/RS no ensino da História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. 2009. 235 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

RASSI, Marcos Antônio Caixeta. **Experiências interétnicas e seu lugar na educação**: Perspectivas do Ensino de História. [S.l.: s.n.], 2004.

RIBEIRO, William de Goes. **“Nós estamos aqui!”**: O hip hop e a construção de identidades em um espaço de produção de sentidos e leituras de mundo. 2008. 214 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

ROOS, Roseli Rezende. **O Preconceito racial no contexto escolar**. 2010. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.

ROSÁRIO, Heleno Brodbeck. **Por uma vida sem treta**: experiência social de jovens alunos de periferia urbana, didática da história e empatia histórica. 2009. 96 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M09_rosario.pdf>. Acesso em: maio 2017.

RUFER, Mario. Nación y condición poscolonial: sobre memoria y exclusión en los usos del pasado. In: BIDASECA, Karina (Dir.). **Genealogias críticas de la colonialidad em America Latina, África, Oriente**. Buenos Aires: CLACSO; IDAES, 2016. p. 275-296.

RUFFATO, Luiz. O Brasil hipócrita: a questão do racismo. **El País**, [S.l.], 16 set. 2014. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/09/16/opinion/1410894019_400615.html>. Acesso em: set. 2017.

SANTOS, F. Baobá como marco territorial da militância negra: poética, militância e educação. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães; DECHEN, Chaia; FERNANDES, Jaqueline. **Griôs da diáspora negra**. Brasília, DF: Griô Produções, 2017. p. 91-108.

SANTOS, Luana Zambiazzi dos. **“Todos na produção”**: um estudo etnográfico das narrativas sônicas e raps em um bairro popular do sul do Brasil. 2015. 264 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista de Educação**, Porto Alegre, ano 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SILVÉRIO, Valter Roberto (Org.). **Relações raciais no Brasil**: pesquisas contemporâneas. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVERIO, Valter Roberto; TRINIDAD, Cristina Teodoro. Há algo de novo a se dizer sobre as relações raciais no Brasil contemporâneo? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 891-914, jul./set. 2012.

SOARES, Elza. A carne. Intérprete: Elza Soares. In: _____. **Do Coccix Até O Pescoço**. [S.l.]: Maianga, 2002. 1 CD. Faixa 6.

SOUZA, Ana Lucia Silva. Discursos sobre identidades negras na cultura hip hop. **Pontos de Interrogação**: Revista de Crítica Cultural, Alagoinhas, BA, v. 2, n. 2, p. 24-37, jul./dez. 2012.

SOUZA, Gustavo. Novas sociabilidades juvenis a partir do movimento hip hop. **Animus**: revista interamericana de comunicação midiática, Santa Maria, v. 3, n. 2, p. 68-77, 2004.

SOUZA, Rose Mara Vidal de. Cultura Hip Hop. Identidade e Sociabilidade: estudo de caso do movimento em Palmas. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 30., 2007, Santos. **Anais...** Santos: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2007. Disponível em <<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2007/resumos/R1851-1.pdf>>. Acesso em: ago. 2017.

TEIXEIRA JÚNIOR, José Carlos. A narrativa da montagem do funk carioca no cotidiano escolar. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 131, p. 517-532, abr./jun. 2015.

TEPERMAM, Ricardo. **Se liga no som**: as transformações do rap no Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

TRINDADE, Azoilda Loretto (Org.). **Africanidades brasileiras e educação**: Salto para o Futuro. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013.

UNICAMP inclui Racionais MC's na lista de obras obrigatórias para o vestibular. **Revista Fórum**, [S.l.], 24 maio 2018. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/unicamp-inclui-racionais-mcs-na-lista-de-obras-obrigatorias-para-o-vestibular/>>. Acesso em: maio 2018.

XAVIER, Erica da Silva. Algumas considerações sobre a canção como mediador cultural na perspectiva da produção do conhecimento em sala de aula. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO, 9., 2009, Jacarezinho. **Anais...** Jacarezinho: UENP, 2009. p. 134-144.

APÊNDICE A – Atividade de Sondagem

C.E.F.P. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA

Aluno (a):					Nº da chamada:		
Série / Ano: 1º EM	Turma:	no:	Tur		Manh		Tarde
Professor(a): Laura Montemezzo		Disciplina: História					
Data:	Trimestre: 2º						
Objetivo: Dominar os conceitos de racismo, temporalidade histórica e diáspora africana através de análise de músicas							

Sondagem inicial

Com base nos seguintes questionamentos: “Você acredita que as relações étnico-raciais são importantes para a diversidade da população brasileira?” Quais padrões de estética e sucesso são os mais valorizados em nossa sociedade? Existe racismo no Brasil? Você se considera racista? Já presenciou algum caso de racismo? O que da África existe na sociedade brasileira? Elabore uma reflexão escrita com base nessas perguntas e em outros pontos do assunto que você considerar importantes.

APÊNDICE B – Materiais usados nas aulas expositivas



“Gente, só é feliz quem
realmente sabe que a África não
é um país”

Educação para as relações étnico-
raciais

Profa Laura Montemezzo

- Ao longo de 350 anos de regime escravista cerca de 12,5 milhões de pessoas foram retiradas a força da África. Somente o Caribe e a América do Sul receberam 95% da população traficada.
- O Brasil recebeu quase a metade dos 11 milhões de pessoas desembarcadas nas Américas. Portos brasileiros eram pontos de reembarque de africanos para o Rio da Prata e o Caribe.
- O Brasil foi o último país da América a abolir a escravidão, em 1888.
- Esse sistema de trabalho compulsório deixou inúmeras marcas na sociedade brasileira.

- Conta a tradição africana que momentos antes do embarque nos navios negreiros, os escravizados africanos eram obrigados a dar dezenas de voltas em torno de uma árvore imensa enquanto depositavam suas crenças, suas origens, seu território, suas essências, para em seguida serem batizados com uma identidade cristã-ocidental e enviados para o cativeiro.
- As árvores sempre tiveram uma simbologia importante para as culturas africanas em geral. Uma delas é o Baobá, árvore nativa da região da ilha de Madagascar e da costa africana do Oceano Índico.



Em que resultou todo esse processo?

- Resultou no que chamamos de "diáspora africana": evento que designa diversos movimentos dos povos africanos e afrodescendentes fora do continente africano, seja em decorrência dos tráficos internacionais de cativos, seja por questões religiosas, desastres naturais, etc.
- O Oceano Atlântico simboliza um sistema cultural e político onde esse processo se deu através da travessia dos navios negreiros. Essa travessia resultou na elaboração cultural das inúmeras comunidades afro-americanas no cativeiro, que criaram uma cultura identitária própria: religião, música, etc.



Movimento Hip Hop

- Surgido nos EUA no final do século XX ele é uma mistura de elementos de ancestralidade africana com inovações que só foram possíveis por conta da condição de resistência das populações negras que estavam nas Américas. É uma das tantas culturas híbridas resultantes da diáspora.
- O Hip Hop une elementos de origem africana (corporiedade, oralidade, performance) com elementos de resistência negra (a arte, a denúncia social e do racismo).

O movimento Hip Hop surgiu nos guetos de NY e é composto por quatro elementos:

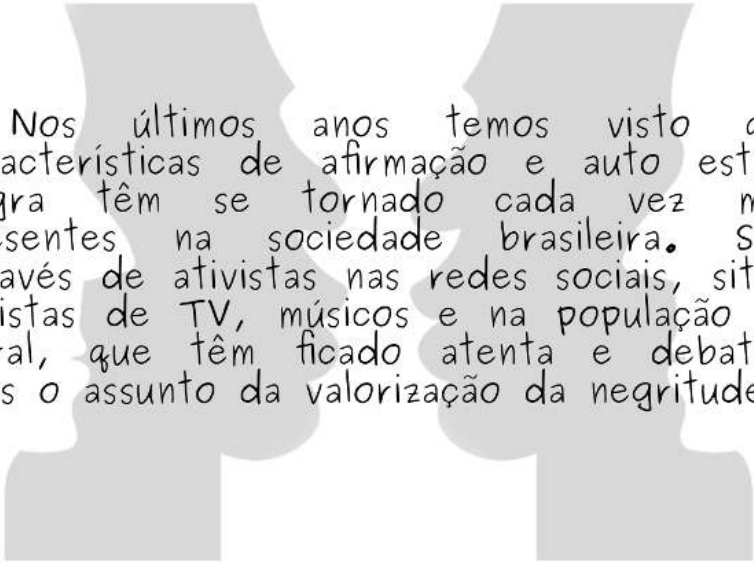
- A dança: representada pelo Break;
- Os Mcs (mestres de cerimônia): responsáveis pela mensagem da música, pela rima;
- A manifestação artística: grafite;
- DJ (Disc Jockey): responsável pela batida da música, o "bit".

Rima e batida juntas formam o rap!

- No Brasil o movimento Hip Hop despontou na década de 1990 em São Paulo e segue a ideia de cultura de rua e denúncia social do rap norteamericano. Tem entre seus representantes mais significativos o grupo Racionais Mcs e atualmente rappers como Criolo e Emicida.



- Letras de rap como "Negro Drama", "Hey Boy" e "Capítulo 4, versículo 3" dos Racionais; "Mandume", "Chapa", "Bang!" e "Mãe" do Emicida; "Duas de Cinco", "Linha de Frente" e "Cartão de visita", do Criolo dizem muito sobre a sociedade brasileira e sua maneira de ver e tratar as questões raciais e sociais;
- Podemos perceber nas músicas ligações importantes entre presente e passado e em relação às características e religiosidades afrodescendentes

- 
- Nos últimos anos temos visto que características de afirmação e auto estima negra têm se tornado cada vez mais presentes na sociedade brasileira. Seja através de ativistas nas redes sociais, sites, artistas de TV, músicos e na população em geral, que têm ficado atenta e debatido mais o assunto da valorização da negritude.

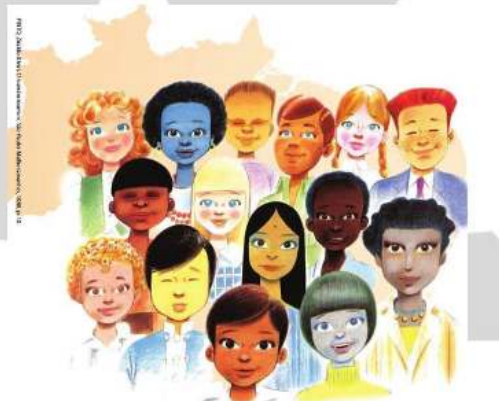
branquitude

- É um PADRÃO de estética, comportamento e lugar social. Ela refere-se à identidade racial branca, portanto é construída ao longo da vida das pessoas. A branquitude é um lugar de privilégios simbólicos, subjetivos e objetivos que colaboram para a construção social e reprodução do preconceito racial.
- Na nossa sociedade, ser e viver como branco(a) é uma norma aceita pela sociedade.

Indicação de site: www.geledes.org.br

- Portanto é importante que saibamos reconhecer e valorizar as características ancestrais africanas e afrodescendentes no Brasil. Se reconhecemos as características identitárias europeias, porque não reconhecer as africanas?
- Independente da cor da nossa pele, todos e todas temos essa ancestralidade. Uns para se orgulharem de suas origens, outros para que identifiquem as contribuições, influências e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser e viver.

- Temos a responsabilidade moral e política de combater o racismo, as discriminações e juntamente com a população negra construir relações raciais e sociais saudáveis em que todos(as) cresçam e se realizem enquanto seres humanos e cidadãos



Links para os vídeos que serão exibidos durante a aula expositiva:

Tráfico Transatlântico em dois minutos: <https://www.youtube.com/watch?v=yjMKLLI4OmA>

O Perigo de uma História Única: <https://www.youtube.com/watch?v=qDovHZVdyVQ>

Desfile da Colcci no SPFW de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=FBi97MEQu9E>

Desfile da LAB no SPFW de 2016: <https://www.youtube.com/watch?v=mvgwJf3rpjU>

APÊNDICE C – Letras das músicas Boa Esperança e Mandume. Link para o Clipe da música Mandume. Atividade de análise das letras

C.E.F.P. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA

Aluno (a):				Nº da chamada:			
Série / Ano:	Turma:	no:	Tu		Ma		Tarde
1º EM							
Professor(a): Laura Montemezzo		Disciplina: História					
Data:		Trimestre: 2º					
Objetivo: Dominar os conceitos de racismo, temporalidade histórica e diáspora africana através de análise de músicas							

BOA ESPERANÇA

Emicida

Por mais que você corra, irmão
 Pra sua guerra vão nem se lixar
 Esse é o xis da questão
 Já viu eles chorar pela cor do orixá?
 E os camburão o que são?
 Negreiros a retraficar
 Favela ainda é senzala, Jão!
 Bomba relógio prestes a estourar

O tempero do mar foi lágrima de preto
 Papo reto como esqueletos de outro dialeto
 Só desafeto, vida de inseto, imundo
 Indenização? Fama de vagabundo
 Nação sem teto, Angola, Keto, Congo, Soweto
 A cor de Eto'o, maioria nos gueto
 Monstro sequestro, capta-tês, rapta
 Violência se adapta, um dia ela volta pu cêis
 Tipo campos de concentração, prantos em vão
 Quis vida digna, estigma, indignação
 O trabalho liberta (ou não)
 Com essa frase quase que os nazi, varre os judeu – extinção

Depressão no convés
 Há quanto tempo nóiz se fode e tem que rir depois
 Pique Jack-ass, mistério tipo lago Ness
 Sério és, tema da faculdade em que não pode por os pés
 Vocês sabem, eu sei
 Que até Bin Laden é made in USA
 Tempo doido onde a KKK, veste Obey (é quente memo)
 Pode olhar num falei?

Aê, nessa equação, chata, polícia mata – Plow!
 Médico salva? Não!
 Por quê? Cor de ladrão
 Desacato, invenção, maldosa intenção
 Cabulosa inversão, jornal distorção
 Meu sangue na mão dos radical cristão
 Transcendental questão, não choca opinião
 Silêncio e cara no chão, conhece?
 Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece
 Vence o Datena com luto e audiência
 Cura, baixa escolaridade com auto de resistência
 Pois na era Cyber, cêis vai ler

Os livro que roubou nosso passado igual alzheimer, e vai ver
 Que eu faço igual burkina faso
 Nóiz quer ser dono do circo
 Cansamos da vida de palhaço
 É tipo Moisés e os Hebreus, pés no breu
 Onde o inimigo é quem decide quando ofendeu
 (Cê é loco meu!)
 No veneno igual água e sódio (vai, vai, vai)
 Vai vendo sem custódio
 Aguarde cenas no próximo episódio
 Cês diz que nosso pau é grande
 Espera até ver nosso ódio

Por mais que você corra, irmão
 Pra sua guerra vão nem se lixar
 Esse é o xis da questão
 Já viu eles chorar pela cor do orixá?
 E os camburão o que são?
 Negreiros a retraficar
 Favela ainda é senzala, Jão
 Bomba relógio prestes a estourar

C.E.F.P. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA

Aluno (a):				Nº da chamada:			
1º EM	Série / Ano:	Turma:	rno:	Tu	nhã	Ma	Tarde
Professor(a): Laura Montemezzo			Disciplina: História				
Data:		Trimestre: 2º					
Objetivo: Dominar os conceitos de racismo, temporalidade histórica e diáspora africana através de análise de músicas							

MANDUME

Eles querem que alguém
 Que vem de onde nós vem
 Seja mais humilde, baixa a cabeça
 Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
 Eu quero é que eles se-!

Eles querem que alguém
 Que vem de onde nós vem
 Seja mais humilde, baixa a cabeça
 Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
 Eu quero é que eles se-!

(Nun-nun-nunca deu nada pra nós, caralho, caralho, caralho)

(Nun-nun-nunca lembrou de nós, ca-ca-caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca deu nada pra nós, caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca lembrou de nós, ca-ca-caralho, caralho)

[Drik Barbosa]

Sou Tempestade, mas entrei na mente tipo Jean Grey, xinguei
 Quem diz que mina não pode ser sensei?
 Jinguei, sim, sei, desde a Santa Cruz, playboys
 Deixei em choque, tipo Racionais: Hey boy!
 Tanta ofensa, luta intensa nega a minha presença
 Chega! Sou voz das nega que integra resistência
 Truta rima a conduta, surta, escuta, vai vendo
 Tempo das mulher fruta, eu vim menina veneno
 Sistema é faia, gasta, arrasta Cláudia que não raia
 Basta de Globeleza, firmeza? Mó faia!
 Rima pesada basta, eu falo memo, igual Tim Maia
 Devasta esses otário, tipo calendário Maia
 Feminismo das preta bate forte, mó treta
 Tanto que hoje cês vão sair com medo de bu-uh
 Drik Barbosa, não se esqueça
 Se os outros é de tirar o chapéu, nós é de arrancar cabeça

[Amiri]

Mas mano, sem identidade somos objeto da história
 Que endeusa herói e forja, esconde os retos na história
 Apropriação há eras, desses tá na repleto na História
 Mas nem por isso que eu defeco na escória
 Pensa que eu num vi?
 Eu senti a herança de Sundi
 Ah tá, não morro incomum e pra variar, herdeiro de Zumbi
 Segura o boom, fi, é um e dois e três e quatro
 Não importa, já que querem eu cego eu tô pra ver um daqui sucumbir (não)
 Pela honra vinha Mandume
 Tira a mão da minha mãe!
 Farejam medo? Vão ter que ter mais faro
 Esse é o valor dos reais, caros
 Ao chamado do alimamo: Nkosi Sikelel, mano!
 Só sente quem teve banzo
 (Entendeu?) Eu não consigo ser mais claro!
 Olha pra onde os do gueto vão
 Pela dedução de quem quer redução
 Respeito, não vão ter por mim?
 Protagonista, ele preto sim
 Pelo gueto vim, mostrar o que difere
 Não é a genital ou o macaco que fere
 É igual me jogar aos lobos
 Eu saio de lá vendendo colar de dente e casaco de pele

[Rico Dalasam]

Meme de negro é: me inspira a querer ter um rifle
 Meme de branco é: não trarão de volta Yan, Gamba e Rigue
 Arranca meu dente no alicate
 Mas não vou ser mascote de quem azeda marmita
 Sou fogo no seu chicote
 Enquanto a opção for morte pra manter a ideia viva

Domado eu não vivo, eu não quero seu crime
 Ver minha mãe jogar rosas
 Sou cravo, vivi dentre os espinhos treinados com as pragas da horta
 Pior que eu já morri tantas antes de você me encher de bala
 Não marca, nossa alma sorri
 Briga é resistir nesse campo de fardas

(Cêloko Cachoeira!)

[Emicida]
 Eles querem que alguém
 Que vem de onde nós vem
 Seja mais humilde, baixa a cabeça
 Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
 Eu quero é que eles se-!

Eles querem que alguém
 Que vem de onde nós vem
 Seja mais humilde, baixa a cabeça
 Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
 Eu quero é que eles se-!

(Nun-nun-nunca deu nada pra nós, caralho, caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca lembrou de nós, ca-ca-caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca deu nada pra nós, caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca lembrou de nós, ca-ca-caralho, caralho)

[Muzzike]
 Banha meu símbolo, guarda meu manto que eu vou subir como rei
 Cês vive da minha cicatriz, eu tô pra ver sangrar o que eu sangrei
 Com a mente a milhão, livre como Kunta Kinte, eu vou ser o que eu quiser
 Tá pra nascer playboy pra entender o que foi ter as corrente no pé
 Falsos quanto Kleber Aran, os vazio abraça
 La Revolução tucana, hip-hop reaçã
 Doce na boca, lança perfume na mão, manda o mundo se foder
 São os nória da Faria Lima, jão, é a Cracolândia Blasé
 Jesus de polo listrada, no corre, corte degradê
 Descola o poster do 2pac, que cês nunca vão ser
 Original favela, Golden Era, rua no mic
 Hoje os boy paga de 'drão, ontem nós tomava seus Nike
 Os vira lata de vila, e os pitbull de portão
 Muzzike, o filho de faxineira, eu passo o rodo nesses cuzão
 Ando com a morte no bolso, espinhos no meu coração
 As hiena tão rindo de quê, se o rei da savana é o leão?

[Raphão Alaafin]
 Canta pra saldar, negô, seu rei chegou
 Sim, Alaafin, vim de Oyó, Xangô
 Daqui de Mali pra Cuando, de Orubá ao bando
 Não temos papa, nem na língua ou em escrita sagrada
 Não, não na minha gestão, chapa
 Abaixa sua lança-faca, espingarda faiada
 Meia volta na Barja, Europa se prostra
 Sem ideia torta no rap, eu vou na frente da tropa

Sem eucaristia no meu cântico
 Me veem na Bahia em pé, dão ré no Atlântico
 Tentar nos derrubar é secular
 Hoje chegam pelas avenidas, mas já vieram pelo mar
 Oya, todos temos a bússola de um bom lugar
 Uns apontam pra Lisboa, eu busco Omonguá
 Se a mente daqui pra frente é inimiga
 O coração diz que não está errado, então siga!

[Emicida]

Dores em Loop-cínio, os cult-cínio, quê?
 Ao ver o Simonal que cês não vai foder
 Grande tipo Ron Mueck, morô muleque? Zé do Caroço
 Quer photoshop melhor que dinheiro no bolso?
 Vendo os rap vender igual Coca, fato, não, não
 Melhor, entre nós não tem cabeça de rato
 É Brasil, exterior, capital interior
 Vai ver nós gargalhando com o peito cheio de rancor
 Como prever que freestyles, vários necessários
 Vão me dar a coleção de Miley Cyrus
 Misturei Marley, Cairo, Harley, Pairo, firmeza
 Tipo Mario, entrei pelo cano mas levei as princesa
 Várias diss, não sou santo, ímã de inveja é banto
 Fui na Xuxa pra ver o que fazer se alguém menor te escreve tanto
 Tô pelo adianto e as favela entendeu
 Considere, se a miséria é foda, chapa, imagina eu
 Scorsese, minha tese não teme, não deve, tão breve
 Vitórias do gueto, luz pra quem serve?
 Na trama conhece os louro da fama
 Ok, agora olha os preto, chama!

[Emicida]

Eles querem que alguém
 Que vem de onde nós vem
 Seja mais humilde, baixa a cabeça
 Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
 Eu quero é que eles se-!

Eles querem que alguém
 Que vem de onde nós vem
 Seja mais humilde, baixa a cabeça
 Nunca revide, finja que esqueceu a coisa toda
 Eu quero é que eles se-!

(Nun-nun-nunca deu nada pra nós, caralho, caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca lembrou de nós, ca-ca-caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca deu nada pra nós, caralho, caralho)
 (Nun-nun-nunca lembrou de nós, ca-ca-caralho, caralho)

[Poema: "Mandume" por Mel Duarte]

É mais do que fazer barulho e ver retomar o que nosso por direito
 Por eles continuávamos mudos, quem dirá fazer história por livro feito
 Entenda que descendemos de África e temos como legado ressaltar a diáspora de um povo oprimido
 Queremos mais que reparação histórica, ver nossos em evidência e isso não é um pedido

Chega de tanta didática, a vida é muito vasta pra gastar o nosso tempo ensinando o que já deviam ter apreendido

Porque mais do que um beat pesado é fazer ecoar na sua mente o legado de Mandume
E no que depender da minha geração, parça, não mais passarão impunes

Link para clipe da música: https://www.youtube.com/watch?v=mC_vrzqYfQc

APÊNDICE D – Atividade de análise das letras

C.E.F.P. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA

Aluno (a):				Nº da chamada:			
1º EM	Série / Ano:	Turma:	no:	Tu	Ma	nhã	Tarde
Professor(a): Laura Montemezzo			Disciplina: História				
Data:		Trimestre: 2º					
Objetivo: Dominar os conceitos de racismo, temporalidade histórica e diáspora africana através de análise de músicas							

Depois de ouvir as músicas “Boa Esperança” e “Mandume” do rapper Emicida responda as perguntas abaixo:

1. Quais trechos das músicas fazem relação com a História da África, dos africanos que vieram para o Brasil e dos afrodescendentes que aqui nasceram? Selecione no mínimo quatro trechos e explique porque você escolheu eles.

This image shows a full page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, text, or other markings on the page.

2. Nas músicas “Boa Esperança” e “Mandume”, Emicida ressalta por várias vezes a ligação entre o sistema de trabalho escravista e o preconceito racial existente no Brasil. Baseado nas rimas das duas músicas, elabore um parágrafo relacionando o sistema escravista brasileiro com o preconceito racial do nosso país. Cite trechos das músicas que exemplificam essa relação.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

3. Ao longo de uma década o acesso às pessoas negras no ensino superior foi alargado pela implementação das ações afirmativas e da política de cotas, bem como o acesso ao ensino básico, através da conquista na Constituição de 1988, fruto de anos de luta dos movimentos negros. Apesar disso, ainda temos muito o que fazer para melhorar as condições de acesso à educação para a população negra brasileira. A partir do trecho: *“Sério és, tema da faculdade em que não pode por os pés”*, em que medida você acredita que as cotas contribuíram para a melhoria das condições de vida dos negros e negras? Qual sua opinião sobre os benefícios que a educação traz para o ser humano? E que medidas ainda podem ser tomadas para seguir melhorando as condições de ensino no país?

[illegible]

6. No trecho abaixo, que faz parte do poema que encerra a música Mandume, Mel Duarte diz o seguinte:

“Entenda que descendemos de África e temos como legado ressaltar a diáspora de um povo oprimido

Queremos mais que reparação histórica, ver os nossos em evidência e isso não é um pedido”

A autora faz referência ao processo de diáspora africana. Escreva com as suas palavras o que você entende por diáspora e como ela se relaciona com o Movimento Hip Hop.

[illegible]

7. De que maneira você acredita que podemos contribuir para a diminuição do preconceito racial na sociedade. Que ações você pode fazer enquanto cidadão ou cidadã para combater o racismo, em casa, na escola e em sociedade?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and extend across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

APÊNDICE E – Questionário de avaliação das atividades

C.E.F.P. INSTITUTO DE EDUCAÇÃO GENERAL FLORES DA CUNHA

Aluno (a):				Nº da chamada:			
1º EM	Série / Ano:	Turma:	Tu	Ma	Tarde		
Professor(a): Laura Montemezzo			Disciplina: História				
Data:		Trimestre: 2º					
Objetivo: Dominar os conceitos de racismo, temporalidade histórica e diáspora africana através de análise de músicas							

Avaliação das aulas:

Sobre a metodologia e duração dos encontros, responda as perguntas abaixo considerando uma escala de 0 a 10, onde 0 é muito ruim e 10 é ótimo:

1. Tempo destinado aos encontros: ()

Observação:

2. Uso do Data Show para a aula expositiva: ()

Observação:

3. Uso das músicas para a sua aprendizagem: ()

Observação:

4. Trabalho de análise das letras das músicas: ()

Observação:

5. Trabalho em grupo de confecção do Baobá: ()

Observação:

6. Importância de trabalharmos com as relações étnico-raciais na escola: ()

Observação:

7. Se você quiser fazer algum comentário, sugestão, crítica ou observação que não tenha sido contemplada nessa avaliação, fique a vontade para fazer nesse espaço:
